OŚWIATA I WYCHOWANIE 345
CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
REDAKTOR NACZ. BOLESŁAW KIELSKI
ROK V MAJ 1933 R. ZESZYT 5

ZASADY KONSTRUKCJI NOWEGO PROGRAMU SZKOŁY POWSZECHNEJ I GIMNAZJUM

I.

✪ --- Zasady konstrukcji nowego programu nie zostały podyktowane tylko takim czy innym punktem widzenia wychowawczym lub dydaktycznym, lecz oparte są na ogólniejszych założeniach, wynikających z podstawowych zadań szkoły, dostosowanych do współczesnego życia i jego rozwoju. Te naczelne założenia tkwią już w ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.; można je krótko streścić w następujący sposób: 1. konstrukcja programu winna być oparta na podstawach psychologicznych, a więc dobór materjału nauczania i metod należy dostosować do psychicznego rozwoju młodzieży; 2. szkoła winna wychowywać, a nietylko kształcić; w zakresie wychowawczym podstawowem zadaniem szkoły jest wychowywanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej; 3. szkoła winna utrzymywać ścisły kontakt z życiem; konstrukcja programu winna więc być taka, by szkoła nie stanowiła świata izolowanego od współczesnego życia, lecz aby z jednej strony przygotowywała do zrozumienia tego życia i do pracy w niem oraz by realnie, w oczach młodzieży, z tem życiem utrzymywała związek. --- ✪ --- Możnaby powiedzieć, że zasady te nic właściwie nowego nie wnoszą, tak są ogólne. Uwaga ta byłaby słuszna, gdyby je wysunąć tylko jako wskazania dla wykonawców programu; spra-

wa jednak przedstawia się zupełnie inaczej, gdy uświadomimy sobie, iż stanowią one podstawę konstrukcji programu, który tak dobiera materjał nauczania, metody i tak reguluje poszczególne działy pracy szkolnej, by umożliwić realizację wspomnianych założeń. Założenia te nie są od siebie niezależne i zespalają się w programie w całość, nadając szkole pewien charakter. Życie szkoły trzeba więc oprzeć na wszystkich założeniach, a nie na jednem z nich, a wykonawca programu winien o tem pamiętać, że, bez względu na dział pracy, którym kieruje, jest jednem z ogniw łańcucha, jedną komórką w organizmie szkoły; organizując więc swój dział pracy, musi znać zadania i środki innych współpracowników i być równocześnie jednym z czynników scalających poszczególne fragmenty pracy szkolnej.

II.

✪ --- Zgodnie z artykułem 11 ustawy o ustroju szkolnictwa dzieli się szkoła powszechna na trzy szczeble programowe: pierwszy czteroletni, drugi dwuletni i trzeci roczny. Ze względu na przeciętny wiek młodzieży kształcącej się na każdym z tych szczebli, obejmują one (w grubszych zarysach) okresy, dość wyraźnie zaznaczające się w psychicznym rozwoju. Umożliwia to stworzenie z programu każdego szczebla zwartej całości i pozwala na wytyczenie racjonalnej linji ewolucyjnej poszczególnych przedmiotów; ich wyodrębnianie się oraz początek nauki systematycznej przypada we właściwym dla rozwoju dziecka momencie. --- ✪ --- Objęcie w gimnazjalnym okresie kształcenia fazy przedpokwitania i pokwitania umożliwia swoistą strukturę programową tej szkoły i stwarza również i z gimnazjum szkołę o wyraźnem obliczu, w której przyjęte zasady wychowania i kształcenia w dużej mierze dostosowane są do psychicznego rozwoju młodzieży. --- ✪ --- Same więc ramy ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego są tak zbudowane, że dają możność uwzględnienia wskazań, które dyktuje psychologja. Pamiętać jednak należy, że nie są to wskazania jedyne, że w niektórych wypadkach pozostają one w kolizji z tem, czego żąda życie; w każdym z takich wypadków program stara się pogodzić wymagania psychologji z następnemi dwiema zasadami konstrukcji, a jeśli kompromis nie jest możliwy, wtedy rozstrzyga zagadnienie według tego kryterjum, które w danym etapie wychowania i kształcenia młodzieży wydaje się najważniejsze.

III.

✪ --- Program staje na stanowisku, iż szkoła jest zakładem wychowawczym, przygotowującym przyszłych obywateli państwa. Z tego założenia wynikają konsekwencje dla całego życia szkolnego, jej wszystkich poczynań, a przedewszystkiem dla codziennej obowiązkowej pracy; od tego założenia uzależniono dobór materjału w poszczególnych przedmiotach i metody stosowane w ich nauczaniu. Jeśli praca w szkole ma rozwijać aktywność młodzieży i stworzyć nawyk do samodzielnego, a w dojrzałem życiu twórczego wysiłku, to metody szkolne muszą wychowywać i kształcić nietylko przez słowa nauczyciela, ale przedewszystkiem przez dawanie młodzieży warunków do samodzielnego zdobywania rezultatów. Dla programu wynika z tego postulat ogólny, że metody nauczania winny być tego rodzaju, by wywoływały aktywne ustosunkowanie się do podejmowanej pracy. --- ✪ --- Samodzielność jednak, względnie twórczość przyszłego obywatela Rzeczypospolitej, powinna pójść po linji nietylko zharmonizowanej z interesami państwa, ale w możliwie wysokim stopniu dla niego produktywnej. Zrozumienie potrzeby tej koordynacji winna młodzież posiąść już na ławach szkolnych przez kształcenie się na właściwie dobranym materjale i przez odpowiednie wpływy wychowawcze; wynika stąd dla doboru materjału nauczania wskazanie, że nie może on być oderwany od współczesnej rzeczywistości Państwa Polskiego, lecz powinien dawać jej zrozumienie, dostępne na danym stopniu kształcenia. Postulat ten realizuje program przez przyjęcie jako naczelnej idei hasła »Polska i jej kultura«, w znaczeniu Państwa Polskiego, jego kultury duchowej i materjalnej.

IV.

✪ --- Jeśli szkoła dzisiejsza chce być terenem rzetelnej pracy młodzieży, winna starać się zasypywać przepaść, która odgradza ją od współczesnego życia. Niezawsze będzie to łatwe, ale umiejętne wyzyskanie otwierających się możliwości pozwoli na to, by dla ucznia, dzielącego swój czas między życie w szkole i życie poza nią, te dwa światy łączyły się, a w miarę możności zespalały. --- ✪ --- Wskazanie to jest szczególnie ważne w odniesieniu do dwóch niższych stopni szkolnictwa ogólnokształcącego, a więc szkoły powszechnej i gimnazjum, kiedy umysły młodzieży nie dojrzały jeszcze do odnajdywania

 i uchwytywania związków bardziej ukrytych; na terenie tych szkół łączność życia szkolnego z życiem rzeczywistem musi być często rzucająca się w oczy. Kończąc szkołę powszechną lub gimnazjum uczeń nie powinien stanąć bezradny wobec skomplikowanego splotu rzeczywistości, lecz umieć rozpoznawać w nim ścieżki, któremi uczono go chodzić w szkole, i obrać dalszą, odpowiednią dla siebie drogę. --- ✪ --- Dla programu wynika stąd szereg podstawowych wskazań. Pierwsze z nich dotyczy ustosunkowania t. zw. teorji do zastosowań, do wiadomości praktycznych, przydatnych w życiu. Możnaby wyrazić się, że nowy program pragnie »upraktycznienia« nauczania. Odrzuca się balast rozważań teoretycznych, których umieszczenie w programie nie dałoby się uzasadnić ani przydatnością w życiu, ani potrzebą dalszego kształcenia, ani wreszcie wybitnemi wartościami w zakresie kształcenia umysłu. Wprowadza się natomiast w zakres nauczania elementy, które posiadają walory wyżej wymienione. --- ✪ --- Życie współczesne, oparte w dużej mierze na czynnikach gospodarczych, bijące silniejszem lub słabszem tętnem, zależnie od otwierających się i zanikających możliwości rozwoju gospodarczego, wymaga, by młody człowiek nietylko wyczuł, a w miarę możności zrozumiał doniosłość tych zagadnień, lecz by przygotowywał się do właściwego ich rozwiązywania w skali swego środowiska. Program nie może więc pominąć tej dziedziny, która wysuwa się coraz więcej na plan pierwszy w życiu współczesnem nietylko państw i grup społecznych, ale i jednostek. Do realizowania tego postulatu wybiera się przedewszystkiem najbardziej nadające się przedmioty (geografja, fizyka i chemja, nauka o przyrodzie, zajęcia praktyczne), żadnego jednak nie uwalniając od współpracy w spełnieniu tego zadania. --- ✪ --- Nie potrzeba podkreślać, że realizacja wyżej wymienionych wskazań nie jest możliwa bez właściwie pojętej aktualizacji nauczania; ta zaś wywiera wpływ na metody nauczania. Wreszcie, wiążąc nauczanie z życiem współczesnem i jego zagadnieniami, umacnia się w programie silnie naczelną linję jego konstrukcji, wyrażoną ideą »Polska i jej kultura«. --- ✪ --- Rozważmy szczegółowiej konstrukcję programu na tle omawianych stopni szkolnictwa.

SZKOŁA POWSZECHNA

I.

✪ --- Jak wyżej wspomniano, szkoła powszechna dzieli się w nowym ustroju na trzy szczeble: pierwszy, obejmujący klasy od I do IV,

drugi, obejmujący klasy V i VI, oraz trzeci, identyczny z klasą VII. Każdy z tych szczebli stanowi pod względem programowym zamkniętą całość. --- ✪ --- Art. 11 ustawy o ustroju szkolnictwa mówi: »1. Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego. 2. W programie szkoły powszechnej rozróżnia się trzy szczeble: szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którem szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materjale naukowym wszystkich trzech szczebli«. --- ✪ --- Z ostatniego zdania przytoczonego wyżej artykułu wynika, że w programie szkoły powszechnej dużą rolę odegrać musi materjał czerpany z najbliższego otoczenia. Narzuca to potrzebę pewnego zróżniczkowania programu szkoły powszechnej zależnie od środowiska, w którem się znajduje, a więc przedewszystkiem w zależności od wsi i miasta. Linja ewolucyjna programu szkoły powszechnej musi więc być tak pomyślana, by, uwzględniając w szerokim zakresie materjał środowiskowy, wiodła przytem do przyswojenia młodzieży takiego wykształcenia, które stanowi pewną zamkniętą całość, przydatną w życiu na szerszym terenie. Realizując to wskazanie, przyjmuje program jako ogniwo centralne materjał środowiskowy, z niego czerpie przedewszystkiem na szczeblu pierwszym, do niego nawiązuje na szczeblu drugim, aby wreszcie na szczeblu trzecim ukazać młodzieży ich własne środowisko od strony jego potrzeb i możliwości rozwoju. Zasób wiadomości ucznia rozszerza się stopniowo, obejmując powoli całą Polskę, uświadamiając najważniejsze przejawy jej kultury i pogłębiając stosunek młodzieży do Państwa Polskiego. W programie nie brak również najbardziej elementarnych pierwiastków kultury obcej. --- ✪ --- Trzecie więc z omówionych na wstępie podstawowych założeń zyskuje w szkole powszechnej dodatkową interpretację przez związek ze środowiskiem.

II.

✪ --- Szczebel pierwszy. Według art. 11 ustawy o ustroju szkolnictwa »szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wy-

kształcenia ogólnego«, w zasadzie więc program tego szczebla winien uwzględnić elementy tych wszystkich dziedzin wiedzy, które wchodzą w skład wykształcenia w szkole powszechnej. Nie wynika z tego bynajmniej, że każda z tych dziedzin powinna na szczeblu pierwszym posiadać odpowiednik w postaci odrębnego przedmiotu nauczania; taka interpretacja byłaby sprzeczna z żądaniem dostosowania nauczania do rozwoju psychicznego dzieci. Właściwe natomiast będzie takie rozwiązanie zagadnienia, że jeśli na jednym z wyższych szczebli wprowadza się jakąś nową dziedzinę wiedzy, nieobjętą osobnym przedmiotem na szczeblu pierwszym, wtedy programy innych przedmiotów, istniejących na szczeblu pierwszym, winny zawierać elementy tej dziedziny. Takie rozwiązanie przyjmuje program pierwszego szczebla dla trzech dziedzin wiedzy: historji, fizyki i chemji. --- ✪ --- Już przy konstrukcji programu pierwszego szczebla natknięto się na szereg zagadnień natury wychowawczej i dydaktycznej, które musiały zostać w programie rozwiązane. Odnośnie do pierwszych klas nasunęło się zagadnienie przyjęcia pewnego systemu nauczania. Nęcące z pedagogicznych względów byłoby wprowadzenie nauczania łącznego o możliwie dalekim zasięgu. Względy jednak praktyczne (możliwości realizacji) i brak dostatecznych doświadczeń na szerszą skalę na gruncie polskim ostrzegały przed petryfikowaniem tego systemu w programie. Program wprowadza więc na szczeblu pierwszym nauczanie przedmiotowe; nie jest jednak wykluczone prowadzenie nauki łącznej w pierwszej klasie ze względu na bardzo skromną ilość przedmiotów tam występujących — jednak z tem zastrzeżeniem, że szkoła posiada istotnie szczególnie sprzyjające warunki dla takiej nauki. --- ✪ --- Z rozwiązania już tego zagadnienia wnioskować można, że program nie przyznaje pierwszeństwa żadnemu z systemów dydaktycznych, żadnej z metod specjalnych, wykluczając jedynie stosowanie metod, niekorzystnych dla rozwoju aktywności i samodzielności młodzieży. Stanowisko to utrzymane jest nietylko w szkole powszechnej, lecz także i w gimnazjum. --- ✪ --- Przyjmując w konstrukcji programu poprzednio omówione założenia, pragnie się dostosować do niego wszystkie przedmioty, z zachowaniem jednak ich specyficznego charakteru. Odnosi się to i do *nauczania religji*. Projekt programu religji rzymsko-katolickiej dwa przedewszystkiem względy ma na oku: psychologiczny i wychowawczy. Pierwszy z nich winien być rozstrzygający dla doboru materjału: religja na pierwszym szczeblu, aby wejść głęboko w duszę ucznia,

powinna uczyć o takich prawdach, które młodzież może sobie przyswoić i związać ze swojem życiem; jak w innych przedmiotach, tak i tutaj nauczanie powinno opierać się na podłożu konkretnem i bliskiem duszy dziecięcej. Jeśli zaś żąda się, by nauczanie każdego przedmiotu było nietylko teoretyczno-poznawcze, ale również wychowujące, to w całej pełni należy zasadę tę stosować do religji.

✪ --- Z założenia, że zasadniczą osią programu jest idea »Polska i jej kultura«, wynika, iż przedmiotem ogniskowym w całej szkole powszechnej, a w szczególności na pierwszym szczeblu jest język polski. W tym przedmiocie tkwią elementy historji, występującej dopiero na szczeblu drugim. Dąży się więc w nauce języka polskiego do wytworzenia w umysłach dzieci żywych i plastycznych wyobrażeń, wiążących się ze współczesnem Państwem Polskiem i symbolami państwowości polskiej oraz uprzystępnia się na bliskich dziecku sprawach zasadnicze pojęcia, dotyczące czasu i miejsca. Później uwzględnia się niektóre momenty z dziejów środowiska, doprowadzając do zagadnień, wiążących w całość Państwo Polskie. Do języka polskiego należy również w klasie I i II omawianie i okolicznościowe porządkowanie najprostszych tematów geograficznych i przyrodniczych, jako przygotowanie do odpowiednich przedmiotów nauczania, wyodrębniających się później dopiero. Te zadania, a przedewszystkiem własne swoje cele (które się jednak wzajemnie przenikają) spełnia nauka języka polskiego na materjale nauczania, którego zakres rozszerza się stopniowo. W klasie pierwszej zasadniczym ośrodkiem jest najbliższe otoczenie dziecka: dom i szkoła; w drugiej — środowisko nieco rozleglejsze, a mianowicie: miejscowość, rozumiana jako wieś, małe miasto lub dzielnica wielkiego miasta; w trzeciej — miejscowość i jej okolica z uwzględnieniem kilku ważniejszych miejscowości sąsiednich; w czwartej — materjał nauczania obejmuje całą Polskę, ukazując jej krajobrazy i życie współczesne oraz wybrane fragmenty z jej przeszłości. Ramy te nie są jednak sztywne, już w I i II klasie znajdują się wśród szerzej potraktowanego materjału środowiskowego pewne elementy, które dojdą do głosu dopiero w klasie III i IV (dalsze otoczenie, Polska). Są one potraktowane skromniej w stosunku do materjału zasadniczego i stanowią zapowiedź tego, co pojawi się dopiero w latach następnych. Równocześnie, w miarę następstwa i rozwoju nowych zagadnień, nie zanikają dawniej poznane, lecz zyskują treściowe i ideowe pogłębienie. Ze względu na wiek dzieci i jego potrzeby nie może na tym stopniu być

pomijany świat fantastyczny (bajki, baśnie, podania), w całym zaś materjale nauczania silnie uwzględniać należy ujmowanie go w formę opowiadań, żywą akcję zawierających. --- ✪ --- Geografja i nauka o przyrodzie występują dopiero w klasie III i to w formie jednego przedmiotu, rozdział ich programów następuje w klasie IV. W pierwszych trzech latach nauczania dziecko rozszerza szczupły zakres wiadomości o życiu rodzinnem i otoczeniu, przytem w klasie III zaznajamia się bardziej szczegółowo z terenem i życiem najbliższej okolicy. Do poznania tej najbliższej okolicy przyczyniają się wszystkie inne przedmioty, geografja zaś ogniskuje zdobywanie wiadomości. W klasie IV dziecko tworzy sobie pierwsze wyobrażenie o całości Polski. Tematy przyrodnicze, poruszane w I i II klasie, podtrzymują wrodzoną dzieciom tendencję do obserwacji, wyrabiają elementarne nawyki higjeniczne i pewną zaradność z tem związaną. Klasa III, zajmując się najzwyklejszemi roślinami i zwierzętami z otoczenia, zaznajamia z zajęciami człowieka, związanemi z wyżywieniem się i ubraniem, klasa IV rozszerza ponadto zakres wiadomości przyrodniczych również i na tematy nie pozostające w ścisłym związku z bezpośrednią korzyścią człowieka. W obu wyższych klasach wyrabia się w dalszym ciągu nawyki higjeniczne i odpowiednią zaradność. --- ✪ --- Przedmioty omawiane szczególnie wymagają zróżniczkowania w zależności od środowiska, w którem się szkoła znajduje. Uczą one bowiem o ziemi i zjawiskach na niej się odbywających, a jeśli nauka ma oprzeć się na konkretach, poznawanie tych zjawisk winno się rozpocząć na tle najbliższego otoczenia, a więc musi być inne na wsi, inne w mieście. --- ✪ --- W dziedzinie matematyki wprowadza się na pierwszym szczeblu prawie wyłącznie wiadomości z arytmetyki; bardzo skromne elementy geometrji występują dopiero w klasie IV. Na wszystkich stopniach kształcenia, a więc również i na szczeblu pierwszym szkoły powszechnej, zwraca się szczególną uwagę na wyrobienie sprawności rachunkowej drogą ciągłych ćwiczeń i zastosowań. --- ✪ --- Naturalnym zasięgiem praktycznych zastosowań rachunku są te dziedziny, w których dziecko bierze czynny udział, załatwiając pewne sprawy bądź z własnej potrzeby, bądź z polecenia domowników. Stąd wynika, że znaczny wpływ na dobór zadań ma środowisko ucznia. Oprócz takich zagadnień są jednak pewne zagadnienia praktyczne, wspólne wszystkim dzieciom, na tle których można rozszerzyć sferę zainteresowań i sprawności dzieci różnych środowisk. --- ✪ --- W nauce rysunku

w pierwszych dwóch latach wysuwa się na plan pierwszy rysunek z wyobraźni; w następnych dwóch latach nauki ogranicza się ten typ ćwiczeń na korzyść rysunku poobserwacyjnego, który przeważa w klasie IV. Zacząwszy od swobodnego i niczem nieskrępowanego rysunkowego wypowiadania się, dziecko wzbogaca stopniowo swój zasób schematów rysunkowych i dochodzi wreszcie do pewnej poprawności w rysunku poobserwacyjnym, który tworzy w IV klasie formę przejściową do rysunku z natury, uwydatniającym się silniej na szczeblach wyższych. Nie potrzeba dodawać, że dobór tematów do ćwiczeń rysunkowych uzależniony jest od środowiska szkoły. ✪ --- Dążność zbliżenia szkoły do życia znajduje swój specyficzny wyraz w wprowadzeniu nowego przedmiotu: zajęć praktycznych. Każdy z przedmiotów będzie od strony swej dziedziny nawiązywał łączność z życiem praktycznem, każdy swoją metodą, każdy w nieco inny sposób. Zajęcia praktyczne, jako przedmiot o swoistym życiowym charakterze, winny tę łączność utrwalić przez czynnik, którego brak innym przedmiotom: przez pracę fizyczną, prowadzącą do realizacji konkretnego zamierzenia. Praca ta związana będzie z potrzebami wyrosłemi na terenie innych przedmiotów nauki, szczególnie nadających się do tego współdziałania z pracą fizyczną. Będzie również służyć tym potrzebom młodzieży, które wyrosły na tle ich życia i osobistych zainteresowań. --- ✪ --- Zajęcia praktyczne obejmą pracę przedewszystkiem typu rękodzielniczego, a w odpowiednich warunkach również ogrodniczego, czy hodowlanego. Na szczeblu pierwszym zajęcia praktyczne, dostosowane do poziomu dzieci, łączyć się będą szczególnie silnie z dziedziną kultury życia codziennego. --- ✪ --- Zasadniczem zadaniem nauki śpiewu jest rozśpiewanie dzieci, a więc wytworzenie wśród nich takiego nastroju, aby śpiew stał się ich żywą i codzienną potrzebą; zadanie to wyznacza program nauce śpiewu w całej szkole powszechnej. Program określa dobór pieśni pod kątem widzenia wychowawczym i dydaktycznym. Środki rozwoju poczucia rytmicznego i spostrzegawczości słuchowej na szczeblu pierwszym mają być wplatane w miarę potrzeby, służyć poprawnemu wykonaniu pieśni, a nie stanowić oderwanych ćwiczeń. Cel ich jest wybitnie praktyczny: ułatwienie dzieciom śpiewania. --- ✪ --- W ćwiczeniach cielesnych następuje w obrębie pierwszego szczebla przejście od formy zabawowej do formy ścisłej. Na ćwiczenia składają się zabawy, ćwiczenia gimnastyczne i wycieczki. W pierwszych dwóch latach ćwiczenia gimna-

 styczne stosuje się wyłącznie w formie zabawowej, w klasie III zaczyna się wyraźne przejście od zabawy do systematycznej nauki, tak iż w końcu tego roku trzecia część ćwiczeń tych prowadzona jest w formie ścisłej. W klasie IV pojawiają się pierwsze gry ruchowe. Element środowiskowy znajduje w tym przedmiocie wyraz w wyzyskiwaniu w zabawach i grach tradycyj, charakterystycznych dla danego regjonu. --- ✪ --- Dla całości tego bardzo ogólnego obrazu pierwszego szczebla trzeba dodać jeszcze kilka uwag. Jak już poprzednio wspomniano, wyodrębnianie się przedmiotów odbywa się stopniowo. Nie są one przytem od siebie odgrodzone; konstrukcja programu stwarza podłoże, na którem zagadnienia przez poszczególne przedmioty poruszane mogą się wzajemnie uzupełniać i w naturalny sposób wiązać. Ta ostatnia zasada nie jest cechą tylko pierwszego szczebla szkoły powszechnej, lecz znajduje swój wyraz w konstrukcji programu całej szkoły ogólnokształcącej, występując w postaci różnych form korelacji. Na szczeblu pierwszym korelacja przedmiotów nauczania posiada cechy charakterystyczne; dziedziny wiedzy zachodzą na siebie i zlewają się niejednokrotnie, związki między niemi są proste, rzucające się w oczy, dziecko więc w wielu wypadkach nie zauważa nawet, że rozpoczyna naukę innego »przedmiotu«. --- ✪ --- W myśl przyjętej zasady szkoła oddziaływa wychowawczo na powierzone swej opiece dzieci już od pierwszej klasy. Przygotowanie młodzieży »do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa« (ustawa o ustroju szkolnictwa, art. 19), do którego ma doprowadzić szkoła średnia, już tutaj posiada swoje zaczątki. Tkwią one w nauce poszczególnych przedmiotów w postaci prymitywnej, dostępnej dla rozwoju psychicznego dzieci. Kompleks założeń, przyjętych w konstrukcji programu (dostosowanie nauki do psychicznego rozwoju dzieci, konieczność oddziaływania wychowawczego, związek z życiem i zróżnicowanie programu zależnie od środowiska, zasada korelacji), zazębiających się i uzupełniających w wykonaniu, sprawia więc, że program pierwszego szczebla stanowi całość, obejmującą pewną sumę wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków wychowawczych, które tworzą kamień węgielny dla dalszego kształcenia.

III.

✪ --- Szczebel drugi. Według art. 11 ustawy o ustroju szkolnictwa »szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla

pierwszego«. Konsekwencje tego założenia dla konstrukcji programu są jasne: należy kontynuować naukę przedmiotów, rozpoczętych już na szczeblu pierwszym, oraz wprowadzić nowe, których elementy tkwiły na szczeblu pierwszym w innych przedmiotach. Pod względem ujęcia materjału naukowego stanowi szczebel drugi przejście do nauki systematycznej, daje zaś pod względem programowym zamkniętą całość, co jest konieczne ze względu na to, iż jest on podbudową dla dalszego kształcenia młodzieży tak w kierunku ogólnokształcącym, jak i zawodowym. Z nowych przedmiotów występują tutaj historja oraz fizyka i chemja, te ostatnie złączone formalnie w jedną całość z nauką o przyrodzie żywej. Te nowe przedmioty wymagają przedewszystkiem omówienia. --- ✪ --- Według wyjaśnień poprzednich doprowadza się na szczeblu pierwszym przygotowanie historyczne w obrębie nauki języka polskiego do zagadnień, wiążących w całość Państwo Polskie. Właściwy kurs historji w klasie V i VI stanowi szereg epizodycznych obrazów, ujętych w chronologicznym porządku i przedstawiających życie polskie w dziejowym rozwoju. Materjał podzielono na dłuższe działy, odpowiadające okresom historycznym, przytem za podstawę układu wzięto dzieje państwowości polskiej. Z tematami z dziejów ogólnych Polski wiąże się tematy lokalne i regjonalne i rozbudowuje w zależności od terenu. Zagadnienia ujmowane są łatwiej w klasie V, trudności wzrastają w klasie VI, gdzie pod koniec roku przechodzi się do obrazów bardziej złożonych z dziejów XIX i XX wieku. Kurs historji na szczeblu drugim tworzy zamkniętą całość, sięgającą do współczesności. --- ✪ --- W klasie V rozpoczyna się również nauka fizyki i chemji, którą kontynuuje się w klasie VI. Formalnie tworzy ona jeden przedmiot wraz z nauką o przyrodzie żywej w ten sposób, że przyrody uczy się w jesieni, późnej wiośnie i lecie, w zimie zaś i w wczesnej wiośnie — fizyki i chemji. Przewiduje się, że rozmieszczenie w odrębnych okresach nauki o przyrodzie żywej i nauki o przyrodzie martwej nie może być ścisłe; jeżeli tego wymagać będą warunki, można będzie z początkiem i końcem okresu, przeznaczonego na naukę fizyki i chemji, wpleść w nią poszczególne lekcje o przyrodzie żywej z zastrzeżeniem rekompensaty godzin w odpowiednim okresie. Zjawiska fizyczne i chemiczne, z któremi uczeń spotka się w klasie V, naogół nie są mu obce; w nauce jednak o przyrodzie martwej stosunek ucznia do tych zjawisk staje się stopniowo coraz bardziej czynny, uczeń próbuje ponadto lepiej, niż

 dotychczas, zużytkować właściwości niektórych zjawisk dla codziennego życia. Nauka w klasie VI wprowadza go w niektóre nowe dziedziny, w szczególności w dziedzinę zjawisk elektromagnetycznych, a inne ukazuje mu pod nowym, dotychczas obcym dla niego, kątem widzenia. W jednej i drugiej klasie z opracowania każdego niemal zagadnienia powinien uczeń wynieść praktyczną korzyść, zwiększającą jego zaradność życiową. ---✪--- Kręgi innych przedmiotów rozszerzają się, nauka staje się bardziej systematyczna. W nauce religji zyskuje na sile element poznawczy i układ systematyczny. W nauce języka polskiego książka wybija się wyraźnie na plan pierwszy, przyczem czytanki tworzą tak w obrębie każdej klasy, jak i całego szczebla zamkniętą całość, a nie zbiór luźnych, żadną myślą przewodnią nie powiązanych wyjątków poezji i prozy. Decydującą była tu zasadnicza oś ideowa i potrzeby korelacji z innemi przedmiotami (geografja, historja). Gramatyka bardziej się usamodzielnia, występując jako osobny dział ćwiczeń. W geografji mapa staje się ważnem narzędziem nauczania, a rozwój umysłowy dzieci pozwala już w większym stopniu badać elementy przyrody i życia człowieka oraz czynić próby łączenia ich w jedną całość krajobrazową; rozszerza się również jej teren, sięgając od Polski do elementarnego zaznajomienia ze światem. W nauce o przyrodzie żywej ośrodkiem stają się niektóre zjawiska biologiczne, pozwalające na lepsze zrozumienie związku między pracą człowieka a otoczeniem; stopniowo pojawiają się rozumowe podstawy ochrony przyrody. W nauce matematyki wprowadza się materjał geometryczny oraz systematyczną naukę o ułamkach. W nauce rysunku występuje rysunek z natury oraz pierwsze wprowadzenie w zjawiska perspektywiczne. Zakres zajęć praktycznych pogłębia się i rozszerza, obejmując w zajęciach rękodzielniczych wyraźnie określone usprawnienia techniczne, służące pracom związanym z fizyką, z geografją, czy też własnym zamierzeniom młodzieży grupowym i indywidualnym; w odpowiednich warunkach wprowadzane prace ogrodnicze i hodowlane związane są z nauką przyrody; dla dziewcząt wprowadza się naukę szycia, a w odpowiednich warunkach gotowania. W nauce śpiewu pojawiają się w skromnym zakresie ćwiczenia rytmiczne, nie wpływając jednak na umniejszenie repertuaru pieśni, wśród których poważne miejsce zajmują pieśni dwu i trzygłosowe; na tym stopniu organizuje się chóry klasowe, łączące się od czasu do czasu w jeden wspólny chór szkolny. W ćwiczeniach cielesnych coraz więcej zyskuje na zakresie

forma ścisła; pojawiają się gry drużynowe i sporty. --- ✪ --- Każdy z przedmiotów, w sposób odpowiadający jego charakterowi, zbliża młodzież głębiej do zagadnień współczesności i wyposaża w zapas umiejętności i sprawności, przydatnych w życiu; każdy z nich oddziaływuje wszechstronniej niż na szczeblu pierwszym na kształtowanie się charakteru młodzieży. --- ✪ --- Przed młodzieżą, kończącą VI klasę, otwierają się trzy drogi dalszego kształcenia: przejście do klasy VII, do szkoły średniej ogólnokształcącej i do szkół zawodowych. Rozpatrzmy narazie pierwszą z tych możliwości.

IV.

✪ --- *Szczebel trzeci* szkoły powszechnej posiada specjalne zadanie, ma on bowiem według ustawy (art. 11) »przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym«. Ostatnia klasa szkoły powszechnej musi więc posiadać swoisty program: dąży on do utrwalenia, uzupełnienia i zaokrąglenia nabytych umiejętności i sprawności oraz stara się zbliżyć młodzież jeszcze bardziej niż dotąd do życia praktycznego, gospodarczego i społeczno-obywatelskiego. Aby to zbliżenie było realne, konieczny staje się kontakt ze środowiskiem. W konstrukcji programu nawraca się więc do pewnego stopnia, do punktu wyjścia; materjał środowiskowy, któremu tyle miejsca wyznaczono na szczeblu pierwszym, pojawia się znowu, lecz ujęty pod innym kątem widzenia. Tam poznawał uczeń przedewszystkiem zewnętrzne cechy swego środowiska, wychodził od swego najbliższego otoczenia, by kroczyć ku Polsce całej i światu; w klasie VII patrzy okiem przyszłego obywatela na swą rodzinną miejscowość i powiat, jako na części składowe państwa. Główna oś programu »Polska i jej kultura«, oprowadziwszy ucznia po własnem państwie i po świecie, sprowadza go zpowrotem do rodzinnej wsi lub miasta. Zróżnicowanie programu według środowiska uwydatnia się więc tutaj znowu wyraźniej. Znajduje ono różny wyraz zależnie od przedmiotu. --- ✪ --- Nauka *religji* wiąże swój materjał nauczania z odpowiednio dobraną lekturą dla pogłębienia wewnętrznego życia religijnego, zarazem kieruje wzrok ucznia ku formom pełnienia życia religijnego w danem środowisku. W nauce *języka polskiego* występują najwybitniejsze momenty z życia kulturalnego Polski w ciągu dziejów, tematy, związane z życiem w różnych regjonach Polski oraz charakterystyka środowiska i regjonu, w którem szkoła się znajduje. Zadaniem kursu *historji* jest umiejsco-

 wienie młodego obywatela w społeczeństwie, ułatwienie mu zorjentowania się w jego obowiązkach i prawach. Materjał do rozważań i wniosków czerpie się w dużej mierze z obserwacji własnego środowiska; odbywa się więc drogę odwrotną niż w poprzednim cyklu historji: tam prowadziła ona od współczesności do przeszłości, tutaj wiedzie od przeszłości do teraźniejszości. --- ✪ --- W nauce geografji powraca uczeń jeszcze raz do swej okolicy i do Polski, rozważając zagadnienia życia gospodarczego na tle znajomości Europy i świata; przy porównywaniu poziomu gospodarczego własnej okolicy z poziomem innych krain Polski zastanawia się nad przyczynami różnic między temi poziomami i nad środkami ożywienia tętna życia i rozwoju danej krainy. --- ✪ --- Nauka o przyrodzie zaznajamia młodzież z organizmem ludzkim i daje rozumowe podstawy do wskazań higjeny osobistej; wprowadza ucznia na tle środowiska w niektóre zagadnienia techniczne fizyki i chemji stosowanej i orjentuje młodzież w znaczeniu gospodarczem tych zagadnień; w obu działach nauki o przyrodzie żywej i martwej nasila się zagadnienie pracy ludzkiej. W arytmetyce z geometrją utrwala się pewność, sprawność i dokładność w stosowaniu działań arytmetycznych do zagadnień praktycznych, ponadto młodzież przyswaja sobie elementarne wiadomości o oszczędności, kredycie i P. K. O. W nauce rysunku osiągnąć się ma biegłość w rysowaniu przedmiotów z otoczenia z szczególnem uwzględnieniem potrzeb praktycznych. W zajęciach praktycznych wprowadza się zastosowanie nabytych usprawnień do realnych zamierzeń pożytecznych na przyszłość. Naukę śpiewu wiąże się z muzyką danego regjonu bliższego i dalszego i objaśnia się tańce i pieśni, charakterystyczne dla danego środowiska. Wreszcie kierunek wychowania fizycznego dostosowuje się do rodzaju przyszłej pracy młodzieży w danem środowisku. --- ✪ --- Według przyjętej zasady korelacji dziedziny poszczególnych przedmiotów nie są odgrodzone, lecz zachodzą na siebie, wiążą się i uzupełniają; obszaremześrodkowującym ich pracę jest środowisko. Nauka w klasie VII oświetli uczniowi wszechstronnie środowisko, ukaże jego cechy i właściwości, zasoby i braki oraz możliwości rozwoju. Uczeń, opuszczający szkołę powszechną, winien wejść w życie zaopatrzony w niewielki, lecz gruntownie przetrawiony zapas wiadomości, umiejętności i sprawności, wyczuwając wartości i braki swego otoczenia

i rozumiejąc, że praca wydatna na właściwym sobie terenie będzie pracą dla Polski.

GIMNAZJUM

I.

✪ --- Naczelne założenia, wymienione na wstępie, pozostają ważne również i dla gimnazjum. --- ✪ --- Trzeba stwierdzić, że przekształcenia psychiczne, które się dokonują u młodzieży w gimnazjalnym okresie kształcenia, czynią z niego okres pod względem wychowawczym trudny, wymagający czujnej baczności i troskliwości. Nowy ustrój, grupując w jednej szkole młodzież, przeżywającą ten okres, pozwala dostosować całość życia szkolnego do specyficznych pod tym względem warunków. Program, który w dużej mierze to życie reguluje, pragnie tak wytyczyć linję wychowania i kształcenia, by, czyniąc zadość podstawowym wymaganiom psychologicznym, pogodzić je z głównemi zadaniami gimnazjum. --- ✪ --- Zadania całej szkoły średniej ogólnokształcącej, sprecyzowane w ustawie ustrojowej, oraz wskazania programowe w niej zawarte charakteryzują rolę gimnazjum, jako części tej szkoły. Wynika z nich, że budowanie podstaw pełnego rozwoju kulturalnego i przygotowywanie do czynnego udziału w życiu społeczno-państwowem winno odbywać się tak w gimnazjum, jak i w liceum. Ponadto gimnazjum uwzględniać powinno praktyczne potrzeby życia; przygotowanie natomiast do studjów wyższych, przedewszystkiem przygotowanie teoretyczno-naukowe, należy w zasadzie do zadań liceum. --- ✪ --- Jeśli gimnazjum ma dawać pewne podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, to program tej szkoły musi mieć charakter wielostronny. Wielostronność ta jest czemś zasadniczo różnem od encyklopedyzmu: całokształty wiedzy, objęte poszczególnemi przedmiotami, nie wyczerpują ani wszystkich działów w danej dziedzinie, ani wreszcie całego materjału danego działu. Programy więc poszczególnych przedmiotów, rozważane z punktu widzenia danej gałęzi nauki, wykazują bezsprzecznie poważne luki — i tak być powinno w szkole ogólnokształcącej, która z nieprzebranych skarbów wiedzy wybiera tylko odpowiedni dla siebie materjał. Suma jednak wiedzy, którą uczeń zdobędzie w gimnazjum, nie jest luźnym zbiorem nagromadzonych wiadomości, lecz tworzy zespoloną w sobie całość, przydatną dla życia i studjów dalszych zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i w szkołach zawodowych. --- ✪ --- Z założenia, że kształcenie gimnazjalne ma być

 wielostronne, wynika, iż program tej szkoły powinien uwzględnić wszystkie dziedziny wiedzy, w których dla dalszego rozwoju kulturalnego niezbędna jest ogólna orjentacja. Przy realizacji tego postulatu nasuwa się zagadnienie, czy te wszystkie niezbędne dziedziny wiedzy należy uwzględnić w równomiernem nasileniu, czy też jednej z nich lub kilku przyznać pod tym względem pierwszeństwo. Jeśli przez nasilenie dziedziny wiedzy rozumieć będziemy wyposażenie przedmiotu, który jest na terenie szkoły jej odpowiednikiem, w większą ilość godzin, to musimy stwierdzić, że w programie żadna z dziedzin wiedzy nie została uprzywilejowana; natomiast z pośród dwóch kierunków kształcenia, humanistycznego i przyrodniczego, wybija się kierunek humanistyczny na plan pierwszy. Można więc powiedzieć, że gimnazjum posiada charakter humanistyczny. Wyraża się on z jednej strony w tem, że gimnazjum posiada w zasadzie naukę języka łacińskiego oraz w tendencjach humanistycznych, zabarwiających programy przedmiotów innych. Należy przytem podkreślić, że kształcenie humanistyczne w gimnazjum nie jest pojęte jako wstęp do studjum filologji klasycznej, lecz jako szeroka podstawa do zrozumienia kultury współczesnej, szczególnie polskiej [1]. --- ✪ --- W ścisłym związku z tak pojętym charakterem gimnazjum pozostaje główna oś programu, wyrażająca się w idei »Polska i jej kultura«. Realizacja jej odbywa się w różnych przedmiotach różnemi drogami oraz z różnem nasileniem. Przedmiotami ogniskowemi są pod tym względem język polski i historja. --- ✪ --- Związek z życiem, uwzględnienie elementów gospodarczych dokonywują się w gimnazjum na innej nieco płaszczyźnie, niż w szkole powszechnej. Podczas gdy tam nauka cała rozwija się na tle życia bliższego i dalszego środowiska oraz wiąże się z niemi przez odpowiedni dobór materjału, program gimnazjalny, nie pomijając związku z otoczeniem, wprowadza młodzież w dostępnym zakresie w zrozumienie podstaw życia współczesnego, szczególnie gospodarczego. W szkole powszechnej łączność z życiem oparta jest przedewszystkiem na bezpośredniem zetknięciu młodzieży z jego przejawami, w gimnazjum sięga głębiej, ukazując młodzieży w odpowiednim zakresie związki między poszczególnemi przejawami i ich ewolucję. --- ✪ --- Na takiem tle rozwija się

---

[1] Por. Oświata i Wychowanie, zesz. 4, 1933, artykuły: S. Seweryn, Podstawowe założenia szkoły średniej ogólnokształcącej w nowym ustroju. — Wk, Znaczenie humanizmu w nowej szkole.

w gimnazjum praca nad przygotowaniem młodzieży do udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa, nad kształtowaniem charakteru przyszłego obywatela i jego społecznem uświadomieniem. Obejmuje ona dziedzinę wychowania i nauczania, a więc całe życie szkolne; wszystkie przedmioty i wszyscy nauczyciele są do niej powołani. Z dwóch źródeł czerpie się do tej pracy tworzywo: z materjału nauczania poszczególnych przedmiotów i z życia codziennego. W programie każdego przedmiotu znajduje się materjał, nadający się do wprowadzenia młodzieży w zagadnienia obywatelskie; przeżycia młodzieży i spostrzeżenia, czynione przez nią, dostarczą nowego materjału do pracy i pozwolą na tem większe jej zaktualizowanie. --- ✪ --- Podobnie jak szkoła powszechna ma więc również i gimnazjum swoje jasno określone zadania oraz wskazane drogi, które prowadzą do realizacji tych zadań. Spełnienie ich możliwe jest tylko wtedy, gdy w pracę wprzęgnie się wszystkie czynniki życia szkolnego i jasno określi udział każdego z nich. Praca dydaktyczna, którą reguluje program, nie może pozostawać w sprzeczności z tą zasadą. Program staje na stanowisku, że dziedziny wiedzy, reprezentowane na terenie szkoły przez poszczególne przedmioty, nie mogą być od siebie odgrodzone, lecz winny łączyć się i uzupełniać wzajemnie; z tego założenia wynika przyjęta w programie zasada korelacji przedmiotów. Program stwarza dla korelacji dogodne podłoże przez przyjęcie takiego rozkładu materjału nauczania, któryby umożliwił związek poszczególnych przedmiotów. Z szeregu możliwych form korelacji szkoła powinna wybrać te, które odpowiadają jej warunkom pracy. --- ✪ --- Na takich podstawach skonstruowane są programy poszczególnych przedmiotów. Rozważmy je nieco szczegółowiej.

II.

✪ --- W trudnym pod względem wychowawczym okresie, który młodzież przeżywa w gimnazjum, n a u k a r e l i g j i ma doniosłe zadanie do spełnienia. Projekt nowego programu pragnie umożliwić spełnienie tego zadania przez odpowiedni dobór materjału nauczania i metod. Z materjału nauczania wybiera się te elementy, które w okresie rozterki duchowej i hiperkrytycyzmu wskazać mogą młodzieży właściwą drogę; w zakresie metod pragnie się, by dla ucznia źródłem przeżyć i wiedzy były nietylko słowa nauczyciela, lecz również i starannie dobrana lektura, oraz, aby czynnik poznawczy nie był jedy-

 nym czynnikiem nauczania. »Od przeżycia, przez poznanie do czynu« — oto zasada, na której oparto konstrukcję programu religji.

✪ --- Podstawową grupę kształcenia humanistycznego stanowią przedmioty: język polski, historja, łacina i języki obce nowożytne. Silnie ze sobą związane są język polski i historja w tem znaczeniu, że materjał nauczania języka polskiego z zakresu kultury opiera się na przyswojonych uprzednio przez młodzież wiadomościach z zakresu historji. Konieczność takiego związku wynika z potrzeby zaznajomienia młodzieży z przejawami kultury polskiej w jej historycznym rozwoju bez wprowadzania »historji literatury« i »historji kultury«. Ze względu bowiem na wiek uczniów uznano wprowadzenie odrębnego i systematycznego kursu tych dziedzin w gimnazjum za niewskazane. Historja daje więc uczniom konkretną wiedzę o danej epoce, stwarza ramy, w które nauka języka polskiego wmalowuje obrazy kulturalnego życia Polski. Mają one być barwne, żywe i plastyczne i obejmą życie publiczne i prywatne, zwyczaje i obyczaje, czyny i przeżycia najważniejszych postaci różnych epok oraz dziedzinę sztuki. Złożą się na nie utwory istotnie wartościowe pod względem literackim, czyniąc zadość wymaganiom polonistycznym. Na tle tak odtworzonego obrazu danej epoki występują dopiero typowe jej utwory literackie w całości lub wyjątkach, dobrane stosownie do wieku młodzieży i w odpowiedniej ilości. W świetle podanych obrazów z życia epoki zarysują się z całą wyrazistością znamienne cechy tych utworów, ujawnią się analogje i związki, łączące je silnie z epoką. Utwory te przemówią ponadto oryginalnością języka, formy, treści i dzięki swej odrębności wrażą się w pamięć młodzieży. Stanowią one rdzeń lektury polskiej, dlatego wybrano je z wielkim rozmysłem i oględnością; muszą to bowiem być utwory najbardziej znamienne dla danej epoki, przytem istotnie wartościowe; ich opracowaniu poświęca program szczególną uwagę.

✪ --- Rozkład materjału kulturalnego (literackiego) w nauce języka polskiego na poszczególne klasy uzależniono od biegu nauki historji. Historja zaś obejmuje: w klasie I starożytność i średniowiecze do ukazania się Polski na widowni dziejowej, w klasie II historję średniowieczną od roku 963 i nowożytną do końca XVII wieku, w klasie III historję nowożytną do wybuchu wojny światowej, w drugiem półroczu klasy IV dzieje odzyskania niepodległości Polski na tle wojny światowej oraz czasy współczesne do chwili obecnej.

✪ --- W związku z tem wymaga wyjaśnienia konstrukcja programu

języka polskiego w klasie I oraz w pierwszych miesiącach klasy II. Zgodnie z biegiem nauki historji materjał nauczania w klasie I stanowią (jednakże nie od samego początku nauki) odpowiednio dobrane utwory o treści obrazującej życie kulturalne starożytnego Wschodu, Grecji, Rzymu oraz wczesnego średniowiecza do roku 963; na tem tle występuje kilka utworów poetyckich i prozaicznych, najbardziej typowych dla poszczególnych epok w artystycznych przekładach polskich. Wymagania czysto polonistyczne nie doznają przez to żadnego uszczerbku. Wprawdzie bowiem utwory te nie przemówią do ucznia rodzimą treścią, lecz przemówią pięknym językiem polskim dawniejszych i nowszych pisarzy i uczonych (proza naukowa). Uwzględni się ponadto w dostępny sposób niektóre związki kulturalne między starożytnością klasyczną a Polską dawną i dzisiejszą. I treść więc utworów będzie mieć łączność z Polską. --- ✪ --- Pierwsze miesiące klasy II przeznacza program języka polskiego na obrazy z kultury ludowej, przejawiającej się w życiu pierwotnych Słowian; jest to konieczne ze względu na przeznaczony na tę klasę materjał historyczny (od roku 963) i przyjętą zasadę opracowywania poszczególnych epok naprzód w historji, a potem dopiero w języku polskim. Z pozostałego materjału języka polskiego, przeznaczonego na klasę II (od roku 963 do końca XVII wieku), wybrano tylko nieliczne najbardziej typowe utwory z poszczególnych epok, a przytem takie, które dostępne są umysłowości młodzieży w tym wieku. Taki rozkład posiada równocześnie tę korzyść, że pozwala w klasie III i IV na obszerniejsze uwzględnienie materjału epok późniejszych, czasy więc nowe i najnowsze występują dzięki temu w należytym zakresie i oświetleniu. Nauka języka polskiego pod względem jakości materjału płynąć będzie dwoma strumieniami, z których jeden omówiono powyżej; drugi tworzy lektura większych dzieł, już to wiążących się rzeczowo lub ideowo z lekturą wyżej omówionych wypisów, już to stanowiących przedmiot specjalnych zainteresowań młodzieży. W dziedzinach nauki formalnej wyraźnie wyodrębnione miejsce zajmie systematyczny kurs gramatyki opisowej współczesnego języka polskiego. --- ✪ --- Podstawą nauki historji, której chronologiczny rozkład na klasy podano powyżej, jest systematyczny kurs dziejów Polski, z wyjątkiem klasy I, gdzie jednak również dokonano doboru materjału pod kątem potrzeb współczesności polskiej. Jak widać z tego rozkładu, ramy chronologiczne zacieśniają się z roku na rok, obejmując w następujących po sobie klasach coraz krótsze okresy

 nym czynnikiem nauczania. »Od przeżycia, przez poznanie do czynu« — oto zasada, na której oparto konstrukcję programu religji.

✪ --- Podstawową grupę kształcenia humanistycznego stanowią przedmioty: *język polski*, *historja*, *łacina* i *języki obce nowożytne*. Silnie ze sobą związane są język polski i historja w tem znaczeniu, że materjał nauczania języka polskiego z zakresu kultury opiera się na przyswojonych uprzednio przez młodzież wiadomościach z zakresu historji. Konieczność takiego związku wynika z potrzeby zaznajomienia młodzieży z przejawami kultury polskiej w jej historycznym rozwoju bez wprowadzania »historji literatury« i »historji kultury«. Ze względu bowiem na wiek uczniów uznano wprowadzenie odrębnego i systematycznego kursu tych dziedzin w gimnazjum za niewskazane. Historja daje więc uczniom konkretną wiedzę o danej epoce, stwarza ramy, w które nauka języka polskiego wmalowuje *obrazy* kulturalnego życia Polski. Mają one być barwne, żywe i plastyczne i obejmą życie publiczne i prywatne, zwyczaje i obyczaje, czyny i przeżycia najważniejszych postaci różnych epok oraz dziedzinę sztuki. Złożą się na nie utwory istotnie wartościowe pod względem literackim, czyniąc zadość wymaganiom polonistycznym. Na tle tak odtworzonego obrazu danej epoki występują dopiero typowe jej utwory literackie w całości lub wyjątkach, dobrane stosownie do wieku młodzieży i w odpowiedniej ilości. W świetle podanych obrazów z życia epoki zarysują się z całą wyrazistością znamienne cechy tych utworów, ujawnią się analogje i związki, łączące je silnie z epoką. Utwory te przemówią ponadto oryginalnością języka, formy, treści i dzięki swej odrębności wrażą się w pamięć młodzieży. Stanowią one rdzeń lektury polskiej, dlatego wybrano je z wielkim rozmysłem i oględnością; muszą to bowiem być utwory najbardziej znamienne dla danej epoki, przytem istotnie wartościowe; ich opracowaniu poświęca program szczególną uwagę.

✪ --- Rozkład materjału kulturalnego (literackiego) w nauce języka polskiego na poszczególne klasy uzależniono od biegu nauki historji. Historja zaś obejmuje: w klasie I starożytność i średniowiecze do ukazania się Polski na widowni dziejowej, w klasie II historję średniowieczną od roku 963 i nowożytną do końca XVII wieku, w klasie III historję nowożytną do wybuchu wojny światowej, w drugiem półroczu klasy IV dzieje odzyskania niepodległości Polski na tle wojny światowej oraz czasy współczesne do chwili obecnej.

✪ --- W związku z tem wymaga wyjaśnienia konstrukcja programu

języka polskiego w klasie I oraz w pierwszych miesiącach klasy II. Zgodnie z biegiem nauki historji materjał nauczania w klasie I stanowią (jednakże nie od samego początku nauki) odpowiednio dobrane utwory o treści obrazującej życie kulturalne starożytnego Wschodu, Grecji, Rzymu oraz wczesnego średniowiecza do roku 963; na tem tle występuje kilka utworów poetyckich i prozaicznych, najbardziej typowych dla poszczególnych epok w artystycznych przekładach polskich. Wymagania czysto polonistyczne nie doznają przez to żadnego uszczerbku. Wprawdzie bowiem utwory te nie przemówią do ucznia rodzimą treścią, lecz przemówią pięknym językiem polskim dawniejszych i nowszych pisarzy i uczonych (proza naukowa). Uwzględni się ponadto w dostępny sposób niektóre związki kulturalne między starożytnością klasyczną a Polską dawną i dzisiejszą. I treść więc utworów będzie mieć łączność z Polską. --- ✪ --- Pierwsze miesiące klasy II przeznacza program języka polskiego na obrazy z kultury ludowej, przejawiającej się w życiu pierwotnych Słowian; jest to konieczne ze względu na przeznaczony na tę klasę materjał historyczny (od roku 963) i przyjętą zasadę opracowywania poszczególnych epok naprzód w historji, a potem dopiero w języku polskim. Z pozostałego materjału języka polskiego, przeznaczonego na klasę II (od roku 963 do końca XVII wieku), wybrano tylko nieliczne najbardziej typowe utwory z poszczególnych epok, a przytem takie, które dostępne są umysłowości młodzieży w tym wieku. Taki rozkład posiada równocześnie tę korzyść, że pozwala w klasie III i IV na obszerniejsze uwzględnienie materjału epok późniejszych, czasy więc nowe i najnowsze występują dzięki temu w należytym zakresie i oświetleniu. Nauka języka polskiego pod względem jakości materjału płynąć będzie dwoma strumieniami, z których jeden omówiono powyżej; drugi tworzy lektura większych dzieł, już to wiążących się rzeczowo lub ideowo z lekturą wyżej omówionych wypisów, już to stanowiących przedmiot specjalnych zainteresowań młodzieży. W dziedzinach nauki formalnej wyraźnie wyodrębnione miejsce zajmie systematyczny kurs gramatyki opisowej współczesnego języka polskiego. --- ✪ --- Podstawą nauki historji, której chronologiczny rozkład na klasy podano powyżej, jest systematyczny kurs dziejów Polski, z wyjątkiem klasy I, gdzie jednak również dokonano doboru materjału pod kątem potrzeb współczesności polskiej. Jak widać z tego rozkładu, ramy chronologiczne zacieśniają się z roku na rok, obejmując w następujących po sobie klasach coraz krótsze okresy

 czasu. Umożliwia to z jednej strony stopniowanie trudności, a z drugiej strony pozwala na obszerniejsze ujęcie współczesności. W dziejach Polski kładzie się nacisk na momenty pozytywne, uwydatniające rozkwit państwowości, aby szczególnie na tym materjale kształtować uczucie miłości ojczyzny i przywiązanie do państwa oraz zrozumienie obowiązków obywatelskich. W ramach historji Polski uwzględniono również wiadomości o przeszłości i kulturze mniejszości narodowych, które można rozbudowywać szerzej w zależności od regjonu. Dąży się w ten sposób do wzbudzenia u młodzieży różnych narodowości zrozumienia potrzeby obywatelskiego współżycia w ramach życia państwowego. --- ✪ --- Z dziejów powszechnych uwzględnia się ważniejsze wydarzenia w takim doborze, by poznany materjał historyczny dał realną podstawę do zrozumienia dzisiejszego życia polskiego. Na tle takiego materjału nauczanie historji zdąża stopniowo do wytworzenia podstawowych pojęć dla zrozumienia zjawisk życia w rozwoju dziejowym oraz zaznajamia młodzież z różnorodnością form, w których kształtowało się na przestrzeni dziejów życie ludzkie indywidualne i zbiorowe; równocześnie przygotowuje się młodzież stopniowo do historycznego ujmowania faktów. ✪ --- W obu więc tych przedmiotach materjał nauczania skupia się dokoła głównej osi całego programu »Polska i jej kultura«. ✪ --- W związku z historją i językiem polskim, które stwarzają ramy chronologiczne i wypełniają je treścią kulturalną minionych epok, pozostaje nauka łaciny. Zadaniem jej już na tym stopniu jest nietylko doprowadzenie do rozumienia tekstu łacińskiego, lecz także wprowadzenie w kulturę starożytnych Greków i Rzymian. Nawiązując do przeszłości i wykazując oddziaływania antyku na późniejsze epoki kultury zachodnio-europejskiej, a w szczególności polskiej, buduje się w nauczaniu łaciny oparcie dla głównej osi programu. Obydwa swoje zadania, wymienione powyżej, realizuje nauczanie łaciny jednocześnie przez pracę nad tekstami łacińskiemi (naprzód sztucznemi, później oryginalnemi) oraz przy pomocy czytanki polskiej, obrazującej życie starożytnych Greków i Rzymian i ich kulturę. --- ✪ --- Nauka łaciny rozpoczyna się w drugiem półroczu klasy I. Względy bowiem natury dydaktycznej nie pozwalają na równoczesne rozpoczynanie nauki dwóch języków obcych. Przesunięcia początku nauki jednego z języków domaga się również wzgląd na okres rozwoju, w którym się młodzież znajduje: klasa I nie powinna młodzieży stawiać zbyt wielkich trudności. Z dwóch nasuwających się

możliwości wybrano późniejsze rozpoczynanie nauki języka łacińskiego, a nie obcego nowożytnego. Początki bowiem nauki języka obcego nowożytnego stawiają młodzieży mniejsze trudności dzięki metodzie nauczania, ponadto zaś praktyczne zadanie, które ma do spełnienia ten przedmiot (władanie językiem), wymaga koniecznie dłuższego okresu ćwiczenia. --- ✪ --- W ten sposób nauka języka polskiego, historji i łaciny tworzy grupę o silnej wzajemnej korelacji, dając przez to warunki do osiągnięcia wydatnych rezultatów dydaktycznych i wychowawczych, szczególnie zaś w dziedzinie społeczno-obywatelskiej. W tej ostatniej dziedzinie dokonywuje nauka historji w drugiem półroczu klasy IV scalenia wiadomości, zdobytych przez młodzież w nauce poszczególnych przedmiotów; tutaj również zaznajamia się młodzież szczegółowiej z ustrojem politycznym i społeczno-gospodarczym Polski współczesnej. --- ✪ --- W omówionych powyżej przedmiotach nie brak jest elementów obcej kultury. Występują one w historji w związku z ważniejszemi wydarzeniami z dziejów powszechnych oraz przedstawianiem Państwa Polskiego na tle współczesnego świata; pojawiają się jako konieczne uzupełnienie w nauce języka polskiego w formie najbardziej typowych przejawów kultury europejskiej; znajdują niejednokrotnie wytłumaczenie swego podłoża w nauce języka łacińskiego. --- ✪ --- Przez naukę tych przedmiotów młodzież styka się jednak z elementami obcej kultury stale za pośrednictwem języka polskiego. Dla systematycznego zaś wprowadzenia w kulturę ogólnoludzką, która jest zadaniem gimnazjum, konieczne jest także zetknięcie młodzieży z obcem środowiskiem. Rolę tę spełnia *nauka języka obcego nowożytnego*. Posiada ona cel przedewszystkiem praktyczny: nauczyć młodzież porozumiewać się w języku obcym w zakresie najprostszych zjawisk życia codziennego i umożliwić poznanie dostępnych dla niej przejawów obcej kultury; dążenie do tego celu jest jednocześnie drogą do poznawania obcego środowiska.

III.

✪ --- Następną grupę przedmiotów tworzą *geografja*, *przyroda*, *fizyka i chemja* oraz *matematyka*. Charakterystycznym rysem nowych programów tych przedmiotów jest dążność do upraktycznienia ich nauczania. Odrzuca się więc balast teoryj i szczegółów, które są zbędne dla absolwenta gimnazjum, a wprowadza się taki materjał, który w całości da się opracować i jest do-

 stępny umysłowości młodzieży. Drugim czynnikiem upraktycznienia jest silny nacisk na związek nauki z życiem codziennem, szczególnie gospodarczem. Wchodzą więc w zakres nauczania elementy, które z punktu widzenia ściśle naukowego nie należą do dziedziny wiedzy, reprezentowanej przez dany przedmiot na terenie szkoły; znajdziemy więc np. w geografji elementy geografji gospodarczej Polski, w nauce o przyrodzie zagadnienia związane z przemysłem produktów zwierzęcych i roślinnych, w fizyce i chemji dostępne wprowadzenie w zjawiska współczesnej techniki i przemysłu chemicznego, w matematyce dostępne wiadomości o zagadnieniach gospodarczych, w których ma zastosowanie liczba i miara. Uwzględnienia tego materjału domaga się współczesne codzienne życie, absolwent gimnazjum nie może być w tych dziedzinach zupełnym ignorantem. Czynnikiem upraktycznienia jest wreszcie stanowisko programu w sprawie metod nauczania w omawianych przedmiotach, które tak jak w szkole powszechnej zmierzają ku temu, by rozwijać samodzielność w zdobywaniu wiadomości i umiejętność stosowania zdobytych. Każdy z przedmiotów tej grupy na odcinku swej pracy wychowuje przyszłego obywatela państwa; każdy z nich od swej dziedziny przedstawia młodzieży Polskę i wprowadza w jej kulturę, realizując przewodnią ideę programu. W geografji nauka o Polsce, jej bogactwach, krajobrazie, życiu, obyczajach i pracy ludności obejmuje więcej niż połowę czasu, przeznaczonego na naukę tego przedmiotu w gimnazjum; w klasach pozostałych, w których uczy się geografji Europy i świata, Polska nie przestaje być przedmiotem rozważań wskutek częstych porównań faktów analogicznych i wspólnych zagadnień oraz zachodzących związków. Nauka przyrody zbliża młodzież do przyrody ojczystej, pozwala zrozumieć jej wartości gospodarcze, zapoznaje z rolą i znaczeniem instytucyj higjeny społecznej. Nauka fizyki i chemji korzysta ze zwiedzania warsztatów pracy i omawiania zastosowań, by niektóre z nich szczególnie silnie związać z Polską. Matematyka czerpie część materjału do zagadnień z życia codziennego i gospodarczego życia Polski. --- ✪ --- Drugą charakterystyczną cechą tej grupy przedmiotów jest występujący w nich czynnik humanistyczny. Program oświetla bowiem poszczególne dziedziny od strony człowieka i jego pracy. Stąd np. nacisk na antropocentryczny kierunek w geografji. --- ✪ --- Konstrukcja programów odbiega często od dotąd stosowanej. W geografji ogranicza się znacznie elementy fizjografji i nie tworzy się z nich oddzielnej podbudowy

w jednej klasie, lecz rozmieszcza się je równomiernie; rozważanie zjawisk natury fizycznej jest przytem tylko środkiem do zrozumienia zagadnień życia ludzkiego. W redakcji programu tego przedmiotu odstępuje się od metody ukazywania uczniowi szeregu równorzędnych faktów i zjawisk na bezbarwnej płaszczyźnie, lecz każdą krainę, państwo lub kontynent opiera się na czemś typowem, na czemś, co je odróżnia od innych. Około takich charakterystycznych faktów lub zjawisk grupuje się dalszy materjał. Istnieje w ten sposób prawdopodobieństwo, że uczeń po wyjściu ze szkoły nie zapomni tych jaskrawych słupów orjentacyjnych, które nauczanie geografji wbiło w mapę Polski i świata. W rozkładzie materjału klasa I obejmuje naukę o Polsce, druga o Europie, trzecia o świecie, a pierwsze półrocze klasy IV geografję gospodarczą Polski. To ostatnie półrocze nauki geografji posiada specjalne zadanie. Po przejściu kursów trzech pierwszych klas uczeń wyrabia sobie dostępny dla jego wieku pogląd na świat; naukę geografji już właściwie ukończył. Nim jednak opuści szkołę trzeba go przysposobić do roli inteligentnego obywatela; czyni to geografja w dziedzinie gospodarczej, historja zaś w drugiem półroczu klasy IV w dziedzinie polityczno-ustrojowej. ✪ --- W nauce o przyrodzie położono nacisk na zbliżenie uczniów do świata zwierząt i roślin. Na pierwszem więc miejscu stawia się wiadomości o życiu danego zwierzęcia lub rośliny, na drugiem jego budowę wewnętrzną. Jako podstawową zasadę przyjmuje się takie zorganizowanie pracy szkolnej, by młodzież jak najczęściej spotykała się z przyrodą. Podobnie jak program geografji wystrzega się monotonji, któraby mogła powstać przez stosowanie do każdej krainy i do każdego państwa takiego samego schematu, tak też i w przyrodzie nie powtarza się faktów oraz właściwości zwierząt i roślin już raz opracowanych; przy okazie podobnym tworzy się porównania i zestawienia. Ze względów wychowawczych usuwa się sekcję. Rzadko bowiem istnieją tego rodzaju warunki, aby wykonanie sekcji nie budziło poważnych pedagogicznych zastrzeżeń. W rozkładzie materjału klasa pierwsza obejmuje zoologję, druga botanikę, czwarta naukę o człowieku z higjeną. --- ✪ --- Z materjałem przyrodniczym w klasie I i II wiążą się zagadnienia higjeniczne i gospodarcze. Wprawdzie nauczanie higjeny ogniskuje się przedewszystkiem w klasie IV, przy nauce o człowieku, jednak i w pierwszych dwóch latach nauczania wyzyskuje się dogodne działy nauki dla nawiązania do zagadnień higjenicznych. Natomiast elementy gospodarcze główny

swój wyraz znajdują w klasie I i II. Naukę higjeny w klasie IV splata się ze stroną biologiczną kursu. Wskazówki higjeniczne nie występują w formie nakazów lub zakazów, lecz jako dobrowolnie przyjęte wytyczne, wysnute z dyskusji zagadnień biologicznych. ✪ --- Zadania gimnazjum, jako szkoły przygotowującej w dużej mierze do życia, wymagają także odrębnego programu fizyki i chemji. Nauka tego przedmiotu nie mogłaby, bez szkody dla swych zadań, udźwignąć balastu teoryj i aparatu matematycznego zbyt rozbudowanych. Ogranicza się więc znacznie zakres teoretycznych wyjaśnień, nakłada się więzy stosowaniu matematyki, silny natomiast nacisk kładzie się na związek nauki z życiem. Droga poznawania świata przyrody martwej wychodzi od życia praktycznego i do niego wraca; ogniwo pośrednie stanowi badanie samego zjawiska, lecz nić, łącząca je ze splotem zjawisk życiowych, nie powinna być w zasadzie nigdy zrywana. --- ✪ --- Fizyki uczyć się będzie w pierwszem półroczu klasy III i przez cały rok w klasie IV; chemji w drugiem półroczu klasy III. Kurs fizyki rozpoczyna w klasie III nauka o cieple; dział ten nie wymaga bowiem od ucznia specjalnej biegłości w eksperymentowaniu, obfituje w dużą ilość łatwych stosunkowo ćwiczeń, a naukę jego oprzeć można na znanych uczniowi przeważnie zjawiskach, które należy tylko uporządkować i odpowiednio pogłębić. W nauce o cieple zdobywa ponadto młodzież wiadomości, potrzebne następnie przy nauce chemji i biologji. W mechanice, która występuje w klasie IV, przeważa statyka, z dynamiki wprowadzono tylko niezbędne elementy. Nauka o elektryczności poświęcona jest niemal całkowicie nauce o prądzie elektrycznym. Materjał nauczania chemji, czerpany z ogromu wiedzy chemicznej, ograniczony jest do niezbędnego minimum, któreby dało młodzieży jedynie podstawę do zrozumienia roli tej dziedziny wiedzy, jako potężnego czynnika nowoczesnej kultury. --- ✪ --- Obszerniejsze, a przytem dostępne uwzględnienie zastosowań fizyki i chemji pozwala nauce tych przedmiotów wprowadzić młodzież z tej strony w dziedzinę życia gospodarczego. ✪ --- Do założenia upraktycznienia dostosowano również program matematyki. Młody człowiek, wchodzący w życie lub też mający dalej się kształcić, musi wynieść z nauki matematyki przedewszystkiem umiejętność stosowania matematyki w życiu praktycznem oraz zadatki rzetelnego i samodzielnego myślenia. Usunięto dlatego z programu matematyki długie teorje, pozostawiając tylko takie działy, które obok pierwiastka kształcącego posiadają liczne zastosowania

praktyczne i pozwalają oprzeć nauczanie na opracowaniu wielkiej ilości praktycznych przykładów.

IV.

✪ --- Z dotychczasowych uwag wynika, że w tendencji programu nowego gimnazjum leży, by nauka utrzymywała możliwie silną łączność z życiem. Pod tym względem rozdzielono rolę na poszczególne przedmioty i każdy z nich spełniać ją będzie swoją metodą, każdy w nieco inny sposób. W oddziaływaniu jednak tych przedmiotów na młodzież nie występuje ważny czynnik, którego brak mógłby szkodliwie zaciążyć na całokształcie wychowania. Czynnikiem tym jest praca fizyczna; stanowi on, podobnie jak w szkole powszechnej, podstawę *zajęć praktycznych*. W ich obrębie zajęcia warsztatowe o typie rękodzielniczym, kształcąc sprawność techniczną na określonych materjałach, służyć będą równocześnie szczególnym potrzebom i zainteresowaniom młodzieży (np. przyrządy sportowe), jako też wiązać się z niektóremi przedmiotami nauki (np. fizyka). Niektóre z tych prac będą dla dziewcząt umniejszone na korzyść szycia, hodowli roślin doniczkowych i t. p. --- ✪ --- Ostatni z obowiązkowych przedmiotów, który pozostał jeszcze do rozważenia — *ćwiczenia cielesne* — otrzymał w programie również niektóre nowe cechy charakterystyczne. W wychowanie fizyczne, które przedewszystkiem, ale nietylko ten przedmiot obejmuje, pragnie program włączyć pierwiastki o wartości głębszej; uważa je za środek kształcenia tężyzny nietylko ciała, lecz i ducha. Chcąc doprowadzić w rezultacie do tego, by wychowanek stał się typem człowieka dzielnego, o silnej woli, obmyśla się środki, któreby w szkole już rozwijały hart i chęć pokonywania nawet wielkich trudności. Jako ten środek wprowadza się zaprawianie ucznia do codziennej, systematycznej pracy, przy równoczesnem dążeniu do należytego jej zorganizowania i rozłożenia w nauce szkolnej i poza nią; wprowadza się dalej wycieczki o typie harcerskim w celu przyzwyczajenia młodzieży do życia w warunkach prostych, do radzenia sobie prymitywnemi środkami. Sporty staną się obowiązującą częścią wychowania fizycznego. ✪ --- Pozatem dąży się w systematycznych ćwiczeniach cielesnych do zaopiekowania się młodzieżą fizycznie słabszą. Dotychczas młodzież ta stanowiła przeważnie element bierny, który wyłączano z normalnej pracy, lecz nie rekompensowano straty przez to poniesionej. Nowy program ćwiczeń cielesnych dostosowuje swoje wymagania nie

do młodzieży najtęższej fizycznie, lecz przeciętnej, umożliwiając w ten sposób większy udział w ćwiczeniach uczniów słabszych; możliwości te zwiększa jeszcze zalecona w programie zasada indywidualizowania. Program staje na stanowisku, że wychowywanie fizyczne młodzieży jest zadaniem nietylko nauczyciela ćwiczeń cielesnych, lecz całej szkoły; koordynacja wysiłków całego grona jest w tej dziedzinie niemniej ważna, jak i w innych dziedzinach wychowania.

V.

✪ --- Poza przedmiotami obowiązkowemi, których rolę omówiono powyżej, uwzględnia program trzy przedmioty nadobowiązkowe: *drugi język obcy*, *rysunek* i *muzykę*. Jako drugi język obcy uważa się w zasadzie język jednego z naszych sąsiadów; nauka jego powinna doprowadzić do elementarnych umiejętności w zakresie mówienia i czytania. W nauce rysunku buduje się dalej na sprawnościach, wyniesionych ze szkoły powszechnej, oraz wprowadza się elementy kreślenia. W obrębie nauki muzyki znajdzie się organizacja chóru i orkiestry. --- ✪ --- Szczegółowe przepisy normują udział uczniów w nauce przedmiotów nadobowiązkowych w ten sposób, by nie doznało uszczerbku przygotowanie w przedmiotach obowiązkowych oraz by młodzież przez uczęszczanie na nie nie obarczała się nadmierną pracą.

VI.

✪ --- Jak wynika z powyższego, w programie gimnazjum przewijają się wyraźnie trzy podstawowe zasady, które podano w założeniach wymienionych na wstępie. Ich utrzymanie i tutaj powoduje, że nauka w gimnazjum jest dalszym ciągiem kształcenia, objętego pierwszym i drugim szczeblem szkoły powszechnej. Należy więc z naciskiem podkreślić, że program gimnazjum oparty jest na programie drugiego szczebla szkoły powszechnej, w klasie więc pierwszej nie rozpoczyna się kształcenia od podstaw, lecz buduje się na fundamentach, założonych w szkole powszechnej. --- ✪ --- Drugim rezultatem przyjętych założeń jest, że gimnazjum czteroletnie będzie szkołą różniącą się zasadniczo od dotychchczasowego ośmioletniego. Trzeba więc patrzeć na nowe gimnazjum z innej perspektywy społecznej, pod innym kątem wychowawczym i dydaktycznym; wtedy tylko będzie można w pełni zrozumieć rolę, którą wyznacza mu, jako części szkoły średniej, ustawa o ustroju szkolnictwa.

STEFAN BĄKOWSKI

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W ŚWIETLE NOWEJ USTAWY

I.

✪ --- Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych będzie się odbywało, w myśl postanowień ustawy ustrojowej, w trzyletnich liceach pedagogicznych i dwuletnich pedagogjach (art. 40). Postanowienia te przynoszą szereg zasadniczych i doniosłych zmian. Następuje bowiem w chwili obecnej stopniowa likwidacja pięcioletnich seminarjów nauczycielskich, powołanych do życia dekretem o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem z dnia 7 lutego 1919 r. Przestaje tem samem istnieć najczęściej dotąd spotykany typ zakładu kształcenia nauczycieli, do którego miała dostęp młodzież, wykazująca wykształcenie w zakresie programu szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej (art. 20 dekretu). Nie utrzymuje się też nadal rocznych Kursów Nauczycielskich, których ustrój wewnętrzny został w ostatecznej postaci ustalony statutem, wprowadzonym w życie rozporządzeniem Ministra z dnia 18 marca 1928 r. Na Kursy Nauczycielskie przyjmowano młodzież po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej lub równorzędnej szkoły zawodowej (§ 10 statutu). --- ✪ --- Zadania, które spełniały seminarja i roczne Kursy Nauczycielskie, przechodzą odtąd w zasadzie na nowy typ zakładów kształcenia nauczycieli, mianowicie licea pedagogiczne. Swoistość tej nowej formy przygotowywania młodzieży do zawodu nauczycielskiego i jej odrębność w stosunku do form dotąd istniejących zaznaczają się w sposób bardzo wyrazisty. Wynikają one stąd głównie, że licea pedagogiczne oparto pod względem programowym na czteroletniem gimnazjum ogólnokształcącem, wobec czego główny prąd młodzieży będzie dopływał do liceów pedagogicznych z tych właśnie szkół. Odłączono więc zakład kształcenia nauczycieli od szkoły powszechnej i przerwano tem samem bezpośrednią styczność programową i organizacyjną, która istniała dotąd między seminarjum nauczycielskiem a szkołą powszechną. --- ✪ --- Takie postawienie sprawy usuwa równocześnie szereg konsekwencyj, które wynikały dla młodzieży stąd, że przechodziła ona bezpośrednio ze szkoły powszechnej do seminarjum nauczycielskiego. Do konse-

 kwencyj tych przedewszystkiem należy zaliczyć sprawę momentu powzięcia przez młodzież decyzji o wyborze zawodu nauczycielskiego, który mimo wszystko przypadał dla niej na zbyt wczesny okres życia. Moment ten przypadnie odtąd na okres większej dojrzałości, uwarunkowanej poważniejszem wyrobieniem osobistem i znacznie głębszem i pełniejszem przygotowaniem umysłowem, aniżeli to w warunkach dotychczasowych mogło mieć miejsce. --- ✪ --- Wyraźnie też występuje inna jeszcze celowo wprowadzona zmiana. Wobec ustanowienia bowiem dla liceów pedagogicznych trzyletniego kursu nauki, ogólna suma wszystkich okresów lat nauki szkolnej do chwili uzyskania przez absolwenta tego zakładu dyplomu nauczycielskiego będzie wynosiła — w wypadkach najszybszego przejścia przez poszczególne stopnie szkół — lat trzynaście (6 lat w szkole powszechnej + 4 lata gimnazjum + 3 lata liceum pedagogicznego), a wynosiła ona dotąd lat dwanaście (7 lat szkoły powszechnej + 5 lat seminarjum nauczycielskiego). Faktycznie został przedłużony o rok okres ostatni, mianowicie okres właściwego już przygotowywania się kandydata do zawodu nauczycielskiego. Spełniono w ten sposób postulat, który w ostatnich zwłaszcza latach coraz wyraźniej stawał się nakazem życiowym, postulat, żeby powiększyć chociażby o rok czas nauki w seminarjach i na Kursach Nauczycielskich.

II.

✪ --- Na całość wykształcenia kandydata na nauczyciela szkoły powszechnej złożą się odtąd trzy pod względem organizacyjnym wyraźnie wyodrębnione, a pod względem programowym zamknięte w sobie ogniwa. Dwa z tych ogniw będą miały charakter wyłącznie ogólnokształcący, a dopiero trzecie — liceum pedagogiczne — pomyślano jako ogniwo, zawierające zarówno wykształcenie ogólne, jak przygotowanie zawodowe. --- ✪ --- Trzy takie ogniwa wystąpiły w sposób mniej czy więcej wyraźny już w dotychczasowych formach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. --- ✪ --- Pierwsze trzy kursy seminarjów nauczycielskich miały bowiem charakter wyraźnie ogólnokształcący, zarówno jeżeli chodzi o dobór przedmiotów, jak też zasadniczą treść programową (p. program z r. 1926). Dopiero następne dwa kursy (IV i V) miały obok szeregu przedmiotów ogólnokształcących zajęcia teoretyczne i praktyczne o charakterze pedagogicznym (psychologja, historja wychowania, pedagogika ogólna, metodyka elementarnego nauczania). Dobór przedmiotów ogólno-

kształcących w seminarjach nauczycielskich został zresztą dokonany wyraźnie pod kątem widzenia specyficznych potrzeb i zadań tego zakładu (religja, język polski, język obcy, historja, geografja, — na kursie V nauka o Polsce współczesnej z nauką obywatelską, — matematyka, fizyka z chemją i mineralogją, biologja i higjena, muzyka, ćwiczenia cielesne, rysunki, roboty ręczne). Rozłożenie jednak całości materjału naukowego z poszczególnych przedmiotów na trzy albo cztery lata, a w niektóyrch wypadkach na lat pięć, spowodowało, że kursy początkowe nie stanowiły zamkniętej w sobie całości. Dopiero ukończenie pełnego pięcioletniego kursu nauk dawało pewne programowo wyraźnie określone wykształcenie ogólne i to w celowem połączeniu z przygotowaniem zawodowem. ✪ --- Przechodzenie wcześniejsze do szkół innych o poziomie szkoły średniej było tem samem znacznie utrudnione. A nie była to rzecz dogodna, gdyż okoliczność ta przesądzała niejednokrotnie w sposób zbyt jednostronny albo wręcz niekorzystny o dalszych losach życiowych ucznia. Wyraźne wyłączenie środkowego tego ogniwa w ten sposób, że będzie ono stanowiło odrębną pod względem organizacyjnym i programowym całość, spowoduje celowe i życiowo bardzo pożądane rozgraniczenie różnorodnych funkcyj, niekoniecznie stanowiących zadania najistotniejsze danego typu szkoły. --- ✪ --- Będą się więc w przyszłości pod jednym dachem szkolnym łączyły zastępy młodzieży, pobierającej jednakowe z punktu widzenia jakości wykształcenie, i to tak długo, dopóki dalsze jej drogi życiowe nie będą się rozchodziły wobec wyraźniej już ukształtowanych zamiłowań i z głębszą rozwagą powziętych własnych decyzyj. Za takiem postawieniem sprawy przemawiały zresztą nietylko racje skupienia i celowego wyzyskania sił i środków publicznych, lecz przedewszystkiem wzgląd na cele wychowawcze natury społecznej. Przedłuża się bowiem w ten sposób wydatnie okres wspólnego wychowania i kształcenia na wspólnych dobrach kulturalnych wszystkich tych jednostek, które zajmą niebawem różnorodne może i odpowiedzialne stanowiska w służbie społecznej, a mimo to nie przesądza się w niczem jeszcze przyszłych ich dróg życiowych i zamierzeń. --- ✪ --- Tworząc na drodze kształcenia nauczycieli środkowe owo ogniwo w postaci czteroletniego gimnazjum ogólnokształcącego, eliminuje się również pewien kompleks trudności natury nietylko technicznej, które powstawały w seminarjum na tle dążenia do zharmonizowania planów pracy i doboru właściwych metod, aby równocześnie sprostać zadaniom

zarówno ogólnokształcącym jak też zawodowym tej szkoły. Zbyt wczesne bowiem traktowanie zagadnień pod kątem widzenia potrzeb zawodowych i stosowanie w pracy szkolnej odpowiednich metod przeszkadzało doskonale przez młodzież wyczuwanej potrzebie dojrzewania duchowego, skłaniało do wytwarzania się w niej zewnętrznie może poprawnego, w istocie jednak mało owocnego stosunku do treści. Młodzież dojrzalsza musiała znów niejednokrotnie poświęcać szczególniejsze swoje zainteresowanie osobiste dla pewnych dziedzin wiedzy na rzecz zdobycia umiejętności przystosowywania swych zainteresowań i zasobów wiedzy do potrzeb duchowych i zainteresowań dziecka w wieku szkolnym. Pogodzenie tych w wielu wypadkach sprzecznych interesów było zresztą bardzo utrudnione wskutek sporej z konieczności liczby przedmiotów, obowiązujących w seminarjum, przy skromnych stosunkowo ramach czasu, przyznanych nauczycielowi, a dużym wymiarze godzin lekcyjnych, obciążających ucznia (34—36 godzin lekcyj tygodniowo). --- ✪ --- Wskazane wyżej specyficzne dla seminarjów trudności, przypadające zresztą na domiar wszystkiego na okres wielkich przemian w rozwoju fizycznym i duchowym młodzieży, nie występują w tak skomplikowanej postaci w czteroletniem gimnazjum, jako szkole wyłącznie ogólnokształcącej. Problem godzenia tendencyj do zdobycia wykształcenia ogólnego z przygotowaniem teoretycznem i praktycznem do zawodu przenosi się obecnie całkowicie do liceum pedagogicznego — na okres zatem dla celów tych bez porównania korzystniejszy. --- ✪ --- Wyraźny układ wykształcenia, prowadzącego do zawodu nauczycielskiego, a opartego przytem na trzech kolejno po sobie następujących ogniwach, wskazuje droga dotychczasowa przez roczne Kursy Nauczycielskie. Trwała ona w zasadzie również lat 13; istniała średnia podbudowa w postaci gimnazjum ośmioletniego; moment powzięcia decyzji o wyborze zawodu był przesunięty na lata dojrzalsze. Zbyt krótki jednak stosunkowo wymiar czasu, przeznaczony na zdobywanie teoretycznych wiadomości i opanowanie sprawności, stwarzał tu również szereg zasadniczych trudności natury organizacyjnej i programowej.

III.

✪ --- Obrano więc w ustawie ustrojowej dla celów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych typ zakładu, który żadnego z obu poprzednio wymienionych w zasadniczej swej budowie nie naśladuje.

✪ --- Ustanawiając dla liceum pedagogicznego trzyletni kurs nauki, przewidziano w jego programie zarówno nauki ogólnokształcące i przygotowanie społeczno-obywatelskie, jak wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną (art. 41). Trzyletni okres czasu daje też możność należytego poznania uzdolnień i zamiłowań młodzieży i skutecznego utrwalenia wpływów wychowawczych, co w tym zwłaszcza okresie kształtowania się osobowości wychowanka jest szczególnie ważne wobec specjalnych zadań życiowych, które wypadnie mu spełnić. --- ✪ --- Że uwzględnienie wszystkich w programie liceum wymienionych dziedzin jest konieczne i że żadna z nich nie będzie mogła być potraktowana tylko mimochodem, wynika jasno i wyraźnie z programu i zadań szkoły powszechnej, jak je ustala art. 11 ustawy. Możnaby coprawda zapytać, dlaczego w liceum pedagogicznem akcentuje się jeszcze wykształcenie ogólne, skoro młodzież zdobędzie je przecież w znacznym zakresie uprzednio już w gimnazjum? --- ✪ --- Odpowiedzieć będzie nietrudno, jeżeli się zważy, że kandydat winien wynieść z liceum takie wykształcenie, które uzdolni go do podjęcia pracy w każdej szkole powszechnej bez względu na jej stopień organizacyjny. Należy sobie też uprzytomnić, że ustrój szkolnictwa został oparty na zasadzie jednolitości. Szkoła powszechna stała się tem samem podstawą, na której opierają się wszystkie inne stopnie szkół ogólnokształcących i zawodowych oraz formy dalszego kształcenia się (dokształcanie, kursy i t. p.). ✪ --- Poziom i wydajność pracy w szkole powszechnej musi zatem dawać gwarancję, że ogół dzieci, a nietylko wybrane grupy, będzie należycie do swych zadań życiowych przygotowany bez względu na to, czy dziecko będzie miało możność dalszego kształcenia się w szkole, czy też odrazu pójdzie w życie praktyczne. Stąd też musi kandydat do zawodu nauczycielskiego otrzymać odpowiednie wykształcenie ogólne, wychodzące wyraźnie poza ten zakres wiedzy i usprawnień, jakie może mu zapewnić 4-letnie gimnazjum. Inaczej nastąpiłoby — w porównaniu nawet do obecnego stanu rzeczy — bardzo poważne cofnięcie się wstecz, jeżeli się zwróci na to uwagę, że nauki ogólnokształcące nie kończą się na trzecim kursie seminarjum. Swoisty charakter pracy nauczycielskiej warunkuje zresztą takie przygotowanie kandydata, które uzdolni go do dalszej samodzielnej już i skutecznej pracy nad sobą w tym stopniu, jakiego gimnazjum dać jeszcze nie może. Dochodzi do tego wszystkiego jeszcze i ta okoliczność, że absolwent liceum nietylko uzyskuje pra-

 wo do objęcia stanowiska nauczycielskiego, lecz ma narówni z absolwentami innych liceów drogę otwartą do studjów w szkołach wyższych. Zostały w ten sposób usunięte ostatnie przeszkody, utrudniające nauczycielowi szkoły powszechnej dostęp do tych właśnie szkół, których przedniem zadaniem było i jest przecież dbać o pomnażanie i rozpowszechnianie dorobku kultury duchowej i materjalnej. Drogi te należało utorować nietylko jednak w sposób formalny, — trzeba było zabezpieczyć absolwentom liceów pedagogicznych istotną możność korzystania z tych instytucyj przez zapewnienie im odpowiedniego przygotowania w zakresie wykształcenia ogólnego. W ten bowiem sposób można najskuteczniej usunąć wszelkie społecznie krzywdzące i szkodliwe przesądy, przeciwstawiające się zasadzie otwierania dróg jednostkom zdolnym. --- ✪ --- Inne dziedziny, wskazane w ustawie jako integralne składniki wykształcenia nauczyciela szkoły powszechnej, nie wymagają już bliższego uzasadnienia. --- ✪ --- Należy jedynie zwrócić uwagę na to, że sprawie praktyki pedagogicznej jest w ustawie poświęcony osobny artykuł (art. 42). Z intencyj artykułu tego wynika, że uczeń liceum pedagogicznego winien praktycznie poznać i zetknąć się z treścią i formami pracy, występującemi w szkołach powszechnych różnych stopni organizacyjnych, w sposób bezpośredni i konkretny. --- ✪ --- Już zatem w czasie swego pobytu w liceum będzie się on musiał w pewnej mierze przysposobić do tego, aby w różnych warunkach i zgodnie z potrzebami środowiska, w którem mu wypadnie działać, umiał pracę szkolną organizować, celowo ją konstruować i skutecznie realizować. W ten sposób został mocą ustawy utwierdzony postulat, zalecający znaczne rozszerzenie zasięgu praktyki poza warsztat pracy bezpośrednio z zakładem kształcenia nauczycieli związany, jakim jest szkoła ćwiczeń. Jest to jeden z tych postulatów, który z roku na rok zyskuje coraz powszechniej — nietylko u nas — prawo obywatelstwa, a wyrasta z idei, że doświadczony w swej pracy nauczyciel szkoły powszechnej narówni z zakładem kształcenia nauczycieli jest powołany do kierowania pierwszemi poczynaniami przyszłych pracowników oświatowych. --- ✪ --- Nie może być żadnej wątpliwości, jeżeli się zestawi zakres zadań, które liceum pedagogiczne winno spełnić, że ustanowienie trzyletniego kursu nauki dla tego zakładu w pełni jest uzasadnione. Zyskuje się w ten sposób możność nietylko odpowiedniego rozplanowania pracy, lecz również przesunięcia wykształcenia pedagogicznego na okres nieco — bo przeciętnie o rok — dojrzalszy, co wobec trudności, jakie

zagadnienia te nastręczają, jest korzyścią niemałą. --- ✪ --- Tak więc dokonuje się u nas w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych stały, podstaw sięgający, postęp, a co za tem idzie, rozszerzanie i pogłębianie wpływów naszej kultury i utrwalanie podstaw naszej państwowości. Wystarczy bowiem sięgnąć pamięcią chociażby do roku 1919, w którym wszedł w życie wspomniany wyżej dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, aby uprzytomnić sobie, że na wielkich obszarach oswobodzonych naszych ziem istniały seminarja nauczycielskie czteroletnie i to stosunkowo bardzo nieliczne. Wobec tego faktu utworzenie pięcioletnich seminarjów nauczycielskich było wydarzeniem przełomowem, pogłębionem innemi postanowieniami zwłaszcza ustawą z r. 1922 o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich, która ustanowiła równe kwalifikacje nauczycielskie dla obu tych rodzajów szkół. --- ✪ --- Ustawa o ustroju szkolnictwa z roku 1932 posuwa znów sprawę kształcenia nauczycieli walnie naprzód, torując jej nowe drogi, odpowiadające doświadczeniu i nowym potrzebom życia.

IV.

✪ --- Ustanawiając licea pedagogiczne, zachowuje jednak ustawa typ zakładu kształcenia nauczycieli, który uprzednio już został utworzony, mianowicie dwuletnie pedagogja. Zostały one powołane do życia w roku 1928, otrzymując statut, ogłoszony zarządzeniem Ministra (z dnia 19 czerwca 1928 r.). Istnieją do chwili obecnej trzy państwowe pedagogja: w Krakowie, Lublinie i Warszawie. Warunkiem przyjęcia było i pozostaje nadal ukończenie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej; § 9 statutu wymagał bowiem od kandydatów świadectwa dojrzałości szkoły średniej ogólnokształcącej lub uznanej przez Ministra równowartościowej szkoły zawodowej; art. 41 ustawy ustrojowej stwierdza, że program pedagogjów będzie się opierał na programie dwuletnich liceów ogólnokształcących. ✪ --- Ten sam art. 41 ustawy określa zasady, na których będzie oparty program pedagogjów. Zestawienie art. 41 ustawy z § 13 wspomnianego statutu wskazuje na szereg różnic, z których najbardziej uderza stwierdzenie, że program pedagogjów ma »uwzględnić specjalizację w zakresie obranych g r u p przedmiotów« (art. 41), podczas gdy § 13 statutu wprowadza do programu pedagogjów »pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie

 w szkole powszechnej, z pośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot«. Zmiana ta wynika niezawodnie z praktycznych potrzeb życiowych i konstrukcji dwuletnich liceów ogólnokształcących, które »różniczkują się pod względem programowym na wydziały, a których podstawę dydaktyczną stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów (art. 22). Należy jeszcze stwierdzić, że sformułowanie artykułu, dotyczącego programu pedagogjów i liceów pedagogicznych, poza wymienionem już wyróżnieniem jest jednakowe, podczas gdy sformułowanie paragrafów w odnośnych przepisach, dotyczących programów seminarjów nauczycielskich i rocznych Kursów Nauczycielskich z jednej strony i dwuletnich pedagogjów z drugiej strony wykazują daleko idące różnice Z uprzednio wskazanej właściwości sformułowań nie wynika jeszcze oczywiście, że rozwinięty już program przyszłych pedagogjów i liceów pedagogicznych w podstawowych swych dziedzinach poza już wyszczególnioną w ustawie żadnej innej nie będzie wykazywał zmiany. Spowoduje ją sam fakt oparcia obu zakładów na odmiennych podstawach programowych. W każdym razie zanikają jednakże tak zasadnicze rozbieżności, sięgające podstaw programowych, jakie istniały dotychczas w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, a podkreśla się daleko idącą równość celów, jaka w tym wypadku powinna łączyć wszystkich nauczycieli, pracujących w szkole powszechnej. --- ✪ --- Zbliżenie to nastąpi zresztą i z tego powodu, że różnica w czasie, przeznaczonym na całość wykształcenia obu grup nauczycieli sprowadza się obecnie do jednego tylko roku (do ukończenia liceum pedagogicznego lat 13, pedagogjum lat 14). --- ✪ --- Niema zresztą żadnych przeszkód natury zasadniczej, które nie pozwalałyby przewidywać w budowie programów szczegółowych dla zakładów obu typów (zwłaszcza w części pedagogicznej) daleko posuniętej wspólnoty treści, a nawet metod pracy. To też zespoły nauczycieli, kształcone odmiennemi drogami, będą się mogły przy przyszłych warsztatach pracy wzajemnie uzupełniać. Każdy z nich będzie mógł wnosić do pracy szkolnej wartości swoiste i przyczyniać się tem samem do wzbogacenia jej treści.

V.

✪ --- Przedłużenie okresów trwania wykształcenia do zawodu nauczycielskiego mogłoby pociągnąć za sobą większe świadczenia w stosunku do skali dotychczasowych kosztów, przypadających na opie-

kunów młodzieży. Aby ułatwić młodzieży, zwłaszcza wiejskiej, dostęp do tych zakładów i możność kształcenia się w nich w warunkach sprzyjających pracy i wychowaniu, poleca ustawa tworzyć przy tych zakładach internaty, które prowadzone w sposób, odpowiadający celom zakładu — mimo wszelkich zastrzeżeń, jakie przeciw internatom, jako instytucji swoistej, wysuwano — wytrzymały w okresie trudnych warunków gospodarczych próbę życiową.

VI.

✪ --- Ustawa ustrojowa ustanawia typy zakładów kształcenia nauczycieli, które w zasadzie winny dać młodzieży przygotowanie, wystarczające do podjęcia pracy w szkole powszechnej. Czyniąc jednak zadość charakterystycznemu dla nauczycielstwa naszego dążeniu zarówno do wzbogacenia zasobów wiedzy, jak uszlachetniania form pracy, przewiduje ona możność dalszego kształcenia się czynnych już nauczycieli w osobnych zakładach i na kursach (art. 50). Formy te ceniło sobie nauczycielstwa bardzo wysoko, ponosząc od siebie poważne świadczenia na te cele, a przyczyniły się one w sposób znakomity do podniesienia kultury pedagogicznej wśród licznych rzesz, oddanych pracy oświatowej i wychowawczej. — Z. SZULCZXŃSKI

PROJEKT USTROJU SZKÓŁ ELEKTRYCZNYCH

✪ --- Przemysł elektrotechniczny podzielić można na trzy główne gałęzie: a) przemysł w dziedzinie prądów silnych, grupujący fabryki maszyn i aparatów elektrycznych, biura instalacyjne, elektrownie oraz kolejnictwo elektryczne, b) przemysł teletechniczny, obejmujący wytwórnie sprzętu telefonicznego i telegraficznego oraz centrale i stacje nadawcze, c) przemysł radjotechniczny, reprezentujący fabryki aparatów i urządzeń radjofonicznych i radjotelegraficznych oraz stacje nadawcze. --- ✪ --- Zgodnie ze statystyką za rok 1928 fabryk elektrotechnicznych było w Polsce stosunkowo niewiele, bo we wszystkich wymienionych wyżej dziedzinach około 121, zatrudniających 9.433 robotników, w tem 2.803 kobiety i 1.440 młodocianych. Personel techniczny, na który składają się inżynierowie, technicy,

 rysownicy, pracownicy biur warsztatowych, majstrzy i t. p. można ocenić z pewnem przybliżeniem na 670 osób: liczbą tą objęci są nietylko elektrycy, lecz również i mechanicy, zatrudnieni w warsztatach i biurach fabryk elektrotechnicznych; stąd wniosek, że z ogólnej liczby elektryków, pracujących w różnych dziedzinach życia gospodarczego, tylko nieznaczny odsetek przypada na wytwórnie maszyn, aparatów i armatury elektrycznej. To samo spostrzeżenie uczynić można w odniesieniu do elektryków — bezpośrednich wykonawców, t. zn. elektromonterów, zatrudnionych w fabrykach elektrotechnicznych. --- ✪ --- Głównym terenem pracy elektryka jest dział instalacyj i eksploatacyj we wszystkich dziedzinach elektrotechniki. Postępująca elektryfikacja zatrudniać będzie coraz większe rzesze pracowników ruchu w elektrowniach, kolejnictwie elektrycznem lub też w różnorodnych większych i mniejszych przedsiębiorstwach fabrycznych, ulegających elektryfikacji. Przemysł elektryczny instalacyjny ma również wielkie widoki rozwoju w przyszłości, gdy tylko warunki ekonomiczne ulegną poprawie. Docierające do najgłębszych zakątków radjo potrzebować będzie coraz liczniejszych rzesz radjomonterów. Sprawne działanie telefonów i telegrafu uzależnione jest nietylko od dobroci aparatów i umiejętnej obsługi, lecz w równej mierze od dozoru linij nadziemnych i kabli podziemnych, spełnianego przez zastępy kwalifikowanych elektryków: monterów i techników. --- ✪ --- Stan obecny przemysłu instalacyjnego i eksploatacyjnego, szczególnie w małych miastach i miasteczkach, pozostawia bardzo wiele do życzenia; brak jest wykonawców o pełnych kwalifikacjach i szerzy się potajemne partactwo instalacyjne, ułatwione tem, że zawód elektromontera nie jest wliczony do rzemiosła i skutkiem tego niedostatecznie chroniony ustawą. Brak kwalifikowanych elektromonterów daje się we znaki specjalnie Kresom, gdzie instalacje często z powodu wadliwości wykonania są przyczyną poważnych strat (pożary). ✪ --- Zadaniem szkół zawodowych typu zasadniczego i dokształcających oraz różnych kursów elektrycznych powinno być zatem przygotowanie zastępów młodych pracowników, zamiłowanych w swym zawodzie, świadomych swych obowiązków, posiadających w różnym stopniu przygotowanie praktyczne i teoretyczne, zależnie od zakresu i rodzaju czynności. Luk w personelu pracującym w dziedzinie elektryczności jest wiele; szkoła zawodowa dobrze zorganizowana oraz kursy dokształcające i specjalne powinny się przyczynić do wyrównania tych braków. ——————

✪ --- Jedyna droga do ustalenia typów szkół, ich organizacji i programów prowadzi przez dokładne poznanie czynności pracowników oraz wymagań, jakim winni zadośćuczynić pod względem wiadomości, usprawnień i cech psychofizycznych. --- ✪ --- Na podstawie przeprowadzonej analizy pracy w przemyśle elektrotechnicznym można wyodrębnić trzy zasadnicze typy pracowników: 1) elektryka-konstruktora, 2) elektryka-energetyka, 3) elektryka — bezpośredniego wykonawcy. Każdy z wyżej wymienionych typów może być związany z jedną z trzech gałęzi elektrotechniki: z techniką prądów silnych, teletechniką lub radjotechniką. --- ✪ --- W przedsiębiorstwach wielkich zauważyć można dość znaczne zróżniczkowanie funkcyj i dlatego spotyka się np. konstruktorów specjalistów od silników tego czy innego typu, czy też od sieci wysokiego napięcia lub instalacyj oświetleniowych, w przeciwieństwie do przedsiębiorstw średnich i małych, na terenie których widoczne jest zjawisko łączenia różnorakich czynności i tak, elektromonter, któremu powierza się nadzór nad motorami elektrycznemi, w równej mierze obowiązany jest zaopiekować się instalacją oświetleniową, sygnalizacyjną oraz telefonami wewnętrznemi. --- ✪ --- E l e k t r y k - k o n s t r u k t o r w dziedzinie prądów silnych, pracujący w fabrykach maszyn i aparatów elektrycznych oraz w biurach instalacyjnych, projektuje nieskomplikowane aparaty, urządzenia elektryczne, tablice rozdzielcze, sieci i t. p., opracowuje rysunki wykonawcze (warsztatowe), przeprowadza pomiary i badania elektryczne na stacjach próbnych, sporządza kosztorys wstępny na podstawie otrzymanych czy też wykonanych przez siebie rysunków. Pracuje pod kierunkiem inżyniera-elektryka, który udziela mu wskazówek w wypadku trudniejszych zagadnień. W dziedzinie teletechniki elektryk-konstruktor projektuje na podstawie schematu części aparatury telefonicznej lub telegraficznej. Praca w laboratorjum badawczo-pomiarowem jest źródłem ulepszeń i sprawdzianem wykonanych konstrukcyj. W fabrykach aparatury radjotechnicznej na czoło czynności konstruktora wysuwają się prace badawcze i pomiarowe, przeprowadzane nad różnemi schematami odbiorników, głośników, instalacyj i t. p. Projektowanie części aparatury radjowej,

---

[1] Analizą pracy nie objęto pracowników, od których wymaga się akademickiego wykształcenia.

 stacyj nadawczych oraz odbiorczych należy również do konstruktora-radjotechnika. --- ✪ --- W ten sposób ujęte czynności elektryków-konstruktorów w różnych dziedzinach wymagają dobrego teoretycznego i praktycznego przygotowania w zakresie elektrotechniki ogólnej, teorji i budowy maszyn, aparatów i urządzeń elektrycznych, miernictwa elektrycznego, materjałoznawstwa i rysunku technicznego. Praca w nowocześnie zorganizowanym warsztacie wymaga znajomości normalizacji, kalkulacji i organizacji wytwórczości. Racjonalne konstruowanie oparte być musi na praktycznej znajomości obróbki mechanicznej i ręcznej oraz robót elektromonterskich, jak również na znajomości mechaniki oraz nauki o wytrzymałości materjałów. Zaokrągleniem wiadomości elektryka-konstruktora jest maszynoznawstwo ogólne oraz podstawowe wiadomości z innych dziedzin elektrotechniki, leżących poza daną specjalnością. Znajomość języka obcego udostępnia bogatą techniczną literaturę zagraniczną. --- ✪ --- Analiza kwalifikacyj pracowników sięgnęła również i do cech psychofizycznych. Projektowanie maszyn, aparatów czy urządzeń elektrycznych, podobnie jak projektowanie w innych dziedzinach techniki, wymaga rozwiniętego poczucia celowości, pomysłowości, inicjatywy oraz logicznego i analitycznego umysłu. Praca konstruktora, polegająca na wielokrotnych nieraz obliczeniach tej samej części maszyny i na żmudnych niejednokrotnie rysunkach, wymaga cierpliwości, systematyczności i dokładności oraz poczucia odpowiedzialności. Odpowiednio rozwinięty zmysł przestrzenny ułatwia odczytywanie rysunków technicznych i odtwarzanie w wyobraźni projektowanych form. Od tele- i radjotechników wymagany jest nadto dobry słuch. ✪ --- E l e k t r y k - e n e r g e t y k (r u c h o w i e c) w porównaniu z poprzednio opisanym typem jest pracownikiem znacznie częściej spotykanym w przemyśle elektrotechnicznym i przedsiębiorstwach zelektryfikowanych. Terenem jego pracy są w dziedzinie techniki prądów silnych: elektrownie, większe przedsiębiorstwa fabryczne, posiadające napęd elektryczny, oraz kolejnictwo elektryczne; w teletechnice: centrale telefoniczne i stacje telegraficzne; w radjotechnice: stacje nadawcze. --- ✪ --- Czynności elektryka-ruchowca w elektrowni lub przedsiębiorstwie, które posiada wiele motorów elektrycznych, stanowiących napęd maszyn roboczych, polegają przedewszystkiem na nadzorze nad ruchem maszyn, aparatów i urządzeń elektrycznych. Elektryk-ruchowiec otacza czujną opieką sieć i instalacje, dbając o to, by przenoszenie i zużytkowanie energji odbywało się przy

najmniejszych stratach; mając do pomocy elektromontera, usuwa wszelkie spostrzeżone błędy, wprowadza zmiany, mające na celu oszczędność w gospodarce energją elektryczną. W większych elektrowniach oddzielony jest dział energji cieplnej (kotłownia, turbiny parowe), podległy ruchowcowi-mechanikowi, od działu energji elektrycznej, za który odpowiedzialny jest elektryk. W mniejszych przedsiębiorstwach spotykamy tylko jednego kierownika ruchu, który jest odpowiedzialny za całość gospodarki energetycznej: cieplnej i elektrycznej. Ruchowiec w małej elektrowni ma szeroki zakres działania, obejmujący również projektowanie sieci, dozór nad racjonalnem przesyłaniem prądu do miejsc odbioru, a bardzo często również czynności handlowo-administracyjne. Jest zjawiskiem zrozumiałem, że im mniejsze przedsiębiorstwo, tem bardziej wszechstronnego poszukuje pracownika. --- ✪ --- Ten stan rzeczy znaleźć winien odpowiednik w kształceniu elektryków-ruchowców i konstruktorów, którzy w szkole nie powinni być oddzielani wyraźną granicą, tem bardziej że konstruktorzy stanowią tylko nieznaczny odsetek w ogólnej liczbie elektryków. --- ✪ --- Odpowiedzialność za ruch i sprawne działanie maszyn w centralach telefonicznych i większych stacjach telegraficznych ponosi ruchowiec-teletechnik; jemu przypada w udziale kontrola sieci, jak również projektowanie i kierownictwo wykonania nowych linij. --- ✪ --- Ruch stacyj nadawczych radjofonicznych i radjotelegraficznych z całą skomplikowaną maszynerją i aparaturą podlega ruchowcowi-radjotechnikowi. --- ✪ --- Biorąc pod uwagę ten obszerny zakres czynności elektryka-ruchowca, nietrudno dojść do wniosku, że potrzebne mu wiadomości są takie same, jakie powinien posiadać elektryk-konstruktor; należy podkreślić praktyczną umiejętność obsługi, konserwacji i remontu urządzeń elektrycznych, znajomość gospodarki energetycznej, t. j. elektrycznej i cieplnej, oraz praktyczną znajomość działania i obsługi silników parowych, ropnych, gazowych i wodnych, spotykanych w elektrowniach. --- ✪ --- W dziedzinie teletechniki i radjotechniki ruchowcy powinni posiadać te same kwalifikacje, jakie są wymagane od silno-prądowców ze szczególnem uwzględnieniem znajomości działania i obsługi aparatów i urządzeń tele- względnie radjotechnicznych. --- ✪ --- Z cech psychofizycznych, wymaganych od ruchowca, podkreślić należy poczucie odpowiedzialności, przytomność umysłu oraz szybką i trafną decyzję. ✪ --- E l e k t r o m o n t e r jest pracownikiem, którego ze względu na charakter czynności można nazwać bezpośrednim wykonawcą. Elek-

tromontera spotykamy w fabrykach maszyn i aparatów elektrycznych w dziale montażowym, t. zn. przy składaniu części maszyn w całość, przy obsłudze silników na stacjach próbnych, przy ustawianiu i uruchomianiu maszyn u odbiorców. Według otrzymanych rysunków wykonywa on instalacje wewnętrzne, prowadzi linje nadziemne i kable podziemne. Wykonywa remonty części elektrycznej maszyn i aparatów elektrycznych. Na terenie elektrowni i przedsiębiorstw zelektryfikowanych obsługuje prądnice i silniki elektryczne, jak również tablice rozdzielcze, usuwa błędy lub uszkodzenia, pracując samodzielnie lub pod kierunkiem inżyniera albo technika-ruchowca. Podobne czynności wchodzą w zakres elektromontera, zatrudnionego w kolejnictwie elektrycznem. Pracując w teletechnice czy radjotechnice, obsługuje maszyny i aparaty, usuwa błędy i uszkodzenia, przeprowadza doraźne remonty urządzeń odbiorczych lub nadawczych. --- ✪ --- Elektromonter powinien posiadać przedewszystkiem *usprawnienie* w wykonaniu wszelkich czynności, związanych z jego zawodem i specjalnością. Podstawowe wiadomości z elektrotechniki ogólnej, teorji budowy maszyn i urządzeń elektrycznych, sieci i instalacyj niezbędne są do świadomego pełnienia obowiązków. Dodać należy również materjałoznawstwo, umiejętność czytania rysunku zawodowego oraz znajomość przepisów bezpieczeństwa. ✪ --- Praca elektromontera wymaga systematyczności i staranności, przytomności umysłu oraz poczucia odpowiedzialności.

✪ --- W ogólnych zarysach przeprowadzona analiza powyższa doprowadza do wniosków następujących w odniesieniu do kształcenia pracowników: elektryków-konstruktorów i ruchowców należy połączyć w jedną grupę i kształcić, ze względu na konieczność uzyskania głębszych wiadomości teoretycznych z elektrotechniki, w szkołach elektrycznych stopnia licealnego. Elektromonterzy wyjdą ze szkół elektrycznych stopnia gimnazjalnego oraz ze szkół elektrycznych dokształcających, organizowanych w większych ośrodkach dla młodocianych, pracujących w zawodzie. Przewidzieć należy również tworzenie elektrycznych szkół mistrzowskich, przeznaczonych dla elektromonterów wyszkolonych praktycznie, chcących swe wiadomości pogłębić i uzupełnić. Niezależnie od tych szkół należy organizować różne kursy dokształcające i specjalne. Nie należy przewidywać szkół niższych, ponieważ zagadnienia z dziedziny elektrotechniki wymagają umysłu dojrzalszego i bardziej rozwiniętego, aniżeli uzy-

skać to można na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej. Z uwagi na krótki okres nauczania nie byłyby tu odpowiednie również szkoły przysposobienia.

USTRÓJ SZKÓŁ ELEKTRYCZNYCH STOPNIA LICEALNEGO

✪ --- Zadaniem szkół elektrycznych stopnia licealnego jest dostarczenie przemysłowi elektrotechnicznemu i innym dziedzinom życia gospodarczego elektryków o szerszem i głębszem wykształceniu zawodowem (teoretycznem i praktycznem) oraz ogólnem, przygotowanych do pełnienia funkcyj konstruktorsko-energetycznych w dziedzinie instalacyj i eksploatacji. Szkoły te będą trzyletnie. Począwszy od drugiej klasy wprowadzone będą dwa kierunki: a) techniki prądów silnych, b) radjo- i teletechniki. Wyodrębnienie głównych dziedzin elektrotechniki opiera się na potrzebach życia gospodarczego i pozwoli uczniom dostatecznie pogłębić wiadomości w danym dziale, ułatwiając absolwentom znalezienie pracy w obranym podług upodobania kierunku. Połączenie radjo- i teletechniki jest na terenie szkoły możliwe dzięki znacznemu pokrewieństwu, jakie zachodzi między temi dziedzinami elektrotechniki. Szkoły mogą uwzględniać bądź jeden, bądź też obydwa kierunki. --- ✪ --- Ośrodkiem, około którego skoncentruje się nauczanie w tych szkołach, są maszyny, aparaty i urządzenia elektryczne, ich instalacja i eksploatacja. Punkt ciężkości stanowić będą — celowość budowy tych urządzeń oraz gospodarka elektro-energetyczna. W ten sposób ujęty ośrodek nauczania wynika z charakteru i terenu przyszłej pracy absolwentów szkoły, którzy w przeważającej liczbie znajdą pracę w elektrowniach, w kolejnictwie elektrycznem, w zelektryfikowanych większych przedsiębiorstwach i biurach instalacyjnych, a tylko nieliczna stosunkowo garstka dostanie się do biur konstrukcyjnych przy wytwórniach maszyn lub aparatów elektrycznych. W programie szkół elektrycznych stopnia licealnego wysuwają się na plan pierwszy jako podstawa nauczania: elektrotechnika ogólna, miernictwo, maszyny i urządzenia elektryczne oraz zajęcia praktyczne w laboratorjach i w warsztacie elektrotechnicznym. --- ✪ --- Wśród warunków przyjęcia, wymaganych od kandydatów do szkoły, analogicznych jak w szkołach mechanicznych, zwrócić należy uwagę na roczną zorganizowaną praktykę instalacyjno- względnie eksploatacyjno-elektryczną lub elektromechaniczną. Zetknięcie się bezpośrednie z zawodem elektryka w czasie praktyki przedszkolnej umożliwi poznanie warunków i charak-

 teru przyszłej pracy oraz zaznajomi praktycznie z czynnościami elektromontera. Dobrze zorganizowana praktyka umożliwi uczniom szybsze przyswojenie wiedzy zawodowej podawanej w szkole. Absolwenci szkoły elektrycznej, czy też mechanicznej stopnia gimnazjalnego, pragnący wstąpić do szkoły elektrycznej stopnia licealnego, zwolnieni będą od obowiązku odbywania praktyki przedszkolnej, natomiast złożą egzamin uzupełniający z przedmiotów ogólnokształcących. --- ✪ --- Praca wychowawcza w szkole będzie dążyć do rozwinięcia cech psychofizycznych, wskazanych wyżej dla pracowników tej grupy.

USTRÓJ SZKÓŁ ELEKTRYCZNYCH STOPNIA GIMNAZJALNEGO

✪ --- Zadaniem tych szkół jest przygotowanie dla potrzeb przemysłu elektrotechnicznego i innych działów życia gospodarczego pracowników usprawnionych do wykonywania robót elektromonterskich. Zakres przygotowania praktycznego do zawodu elektromontera, opartego w dostatecznej mierze na podstawach teoretycznych, oraz konieczność uwzględnienia w programach nauczania przedmiotów ogólnokształcących, celem podniesienia pracownika do wyższego niż dotychczasowy poziomu, wreszcie szeroko potraktowane zajęcia warsztatowe wymagają szkoły czteroletniej, aby nie przeciążyć pracą młodzieży. --- ✪ --- Podbudową programową szkoły elektrycznej stopnia gimnazjalnego jest drugi szczebel programowy szkoły powszechnej; nie byłoby bowiem wskazane ograniczać dostępu do tych szkół li tylko dla absolwentów szkół powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego. --- ✪ --- Program nauczania w trzech początkowych klasach uwzględnia praktycznie i teoretycznie zagadnienia związane z elektrotechniką ogólną, dzięki czemu, unikając specjalizacji w jakimkolwiek kierunku elektrotechniki, uczniowie zdobywają w tym okresie ogólne podstawy teoretyczne i usprawnienia. W klasie czwartej, zależnie od potrzeb życia, wyodrębniane być mogą dwa kierunki: a) techniki prądów silnych i b) radjo- i teletechniki. ✪ --- Uczniowie dzielą się na grupy podług indywidualnego zamiłowania, które w tym wieku (18 lat) w każdym młodzieńcu już wyraźnie się zaznacza; wyodrębnienie kierunków w klasie czwartej ma na celu dostosowanie i ułatwienie absolwentom przystosowania się do pracy w obranym kierunku. Szkoła elektryczna nie może dostarczać skończonych specjalistów, przeciwnie absolwenci szkoły powinni widzieć przed sobą jak najszerszą drogę, prowadzącą do zdobycia

pracy w dziedzinie elektrotechniki, i ten właśnie moment natury społecznej zdecydował, że rozwidlenie obejmuje tylko dwa kierunki i zaczyna się dopiero w ostatnim roku nauczania. --- ✪ --- Podstawę programową w szkołach elektrycznych stopnia gimnazjalnego tworzy praktyczna nauka elektromonterstwa, oparta w dostatecznej mierze na wiadomościach teoretycznych. --- ✪ --- W programach występują na czoło zajęcia praktyczne w warsztacie elektrotechnicznym i mechanicznym oraz w laboratorjum, elektrotechnika ogólna, instalacje i maszynoznawstwo elektryczne, materjałoznawstwo, pomiary elektryczne, rysunek zawodowy i kalkulacja. --- ✪ --- Praca wychowawcza w szkole dążyć będzie do rozwinięcia cech psychicznych, wskazanych w analizie czynności dla danych pracowników. --- ✪ --- Do szkoły elektrycznej stopnia gimnazjalnego przyjmowani będą kandydaci, którzy: a) przedstawią świadectwo ukończenia drugiego szczebla programowego szkoły powszechnej, b) kończą w danym roku kalendarzowym lat 14, a nie przekroczą lat 17, c) posiadają odpowiedni rozwój fizyczny i stan zdrowia, d) złożą egzamin wstępny, od którego mogą być zwolnieni całkowicie lub częściowo ci, którzy złożyli już egzamin wstępny do gimnazjum ogólnokształcącego lub do innej szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego. Dolna granica wieku oraz warunek „c" są następstwem konieczności wprowadzenia zajęć warsztatowych już w pierwszej klasie. Egzamin wstępny przeprowadzi pożądaną selekcję, dając szkole materjał uczniowski należycie przygotowany. Dla szkoły elektrycznej ma to szczególne znaczenie, jeśli się zważy, że zagadnienia z dziedziny elektrotechniki nie mogą być zaliczone do prostych i łatwych. --- ✪ --- W zakończeniu zauważyć należy, że omówione szkoły typu zasadniczego nie wyczerpują wszystkich możliwości kształcenia elektryków. Przeważająca część młodzieży, pochodząca ze sfer uboższych, przejdzie naukę praktyczną w warsztacie i albo dokształci się w szkole elektrycznej dokształcającej (w większych miastach), lub też pozbawiona będzie możliwości zdobycia podstaw teoretycznych. Dla tych pracowników, wyszkolonych tylko praktycznie i pragnących uzupełnić swe wiadomości zawodowe, tworzone będą kursy dokształcające. Prócz tego w różnych dziedzinach elektrotechniki przewiduje się kursy specjalne, które pozwolą pracującym w zawodzie specjalizować się na pewnych odcinkach elektrotechniki. Te działy kształcenia będą przepracowane w Ministerstwie osobno. ——— Z.

PROJEKT USTROJU SZKÓŁ HUTNICZYCH I ODLEWNICZYCH

✪ --- Zgodnie z przyjętą przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zasadą rozważania zagadnień szkolnictwa zawodowego pod kątem widzenia potrzeb gospodarczych konieczne jest bliższe zorjentowanie się w cyfrach, ilustrujących stan naszego przemysłu hutniczego i odlewniczego. Pewne przybliżone wnioski liczbowe, wypośrodkowane dla okresu przeciętnej konjunktury gospodarczej, stać się winny punktem wyjścia dla dalszych rozważań. ✪ --- Z tego stanowiska najbardziej odpowiedniemi wydają się dane statystyczne z 1929 r.[1], dotyczą bowiem chwili już nie największego nasilenia konjunktury gospodarczej, a zarazem okresu jeszcze przedkryzysowego. 44 zakłady hutnicze zatrudniały około 64.500 robotników oraz około 5.500 osób personelu administracyjnego, handlowego i technicznego. Liczba personelu ściśle technicznego, szacowana w przybliżeniu na jedną trzecią liczby ogólnej, stanowić będzie 1.800 do 2.000 osób. Jeśli założyć, że zapotrzebowanie na dopływ świeżych sił technicznych wyniesie 3 do 5%, można przyjąć, iż hutnictwo polskie potrzebuje rocznie 60 do 100 pracowników technicznych, t. j. inżynierów, techników i majstrów. --- ✪ --- Przytoczone cyfry dotyczą i tych odlewni żeliwa, stali i innych metali, które pracowały bądź jako pomocnicze wydziały hut, bądź jako przedsiębiorstwa z hutami ściśle związane. --- ✪ --- Ogólnie biorąc, istniało w 1929 r. 338 odlewni — samodzielnych oraz związanych z innemi przedsiębiorstwami — zatrudniających około 15.000 ludzi. Z tej liczby przeważająca większość, bo 60 do 65%, przypada na odlewnie, pracujące przy innych zakładach, reszta zaś, 30 do 35%, na przedsiębiorstwa samodzielne. Liczby personelu administracyjnego, handlowego i technicznego dane statystyczne nie wyodrębniają. Gdy z wymienionej liczby 15.000 robotników odliczyć przynajmniej 30% na pomoc niewykwalifikowaną, otrzymamy około 10.000 robotników o różnym stopniu wykwalifikowania, wśród których przeważają ilościowo formierze. Licząc znowu 3 do 5% ubytku rocznego, można założyć, iż zapotrzebowanie wyniesie 300 do 500 odlewników rocznie. ✪ --- Metoda pracy, jaką stosowało Ministerstwo W. R. i O. P.[3]

---

[1] Rocznik G. U. S., 1930, str. 94. — [2] Rocznik G. U. S., 1931, zeszyt specjalny. — [3] Por. artykuł w zesz. 2—3 Oświaty i Wychowania, 1933.

przy rozważaniu zagadnień ustrojowych szkolnictwa zawodowego, polegająca na analizie przebiegu produkcji oraz na analizie pracy poszczególnych pracowników i potrzebnych im wiadomości zawodowych, usprawnień i cech psychofizycznych, dała w odniesieniu do hutnictwa i odlewnictwa następujący z punktu widzenia potrzeb szkolnych podział pracowników: 1) *technicy hutniczy i odlewniczy*, czyli, według ustalonego dla prac ustrojowych terminu, *ruchowcy* oraz 2) obsługi bezpośrednie (wykonawcy), czyli *piecowi i walcownicy* (dla hut), *piecowi odlewniczy, formierze i modelarze* (dla odlewni). Ogniwo, łączące powyższe dwie grupy pracowników, stanowią t. zw. mistrzowie hutniczy, o których będzie mowa później. --- ✪ --- Ruchowcy (technicy hutniczy) występują we wszystkich działach hutnictwa, do których zaliczone jest i odlewnictwo, gdy chodzi o pracownika na tym poziomie. To też w rozważaniach dalszych *technik odlewniczy* (ruchowiec) nie jest wyodrębniony, jako osobna kategorja pracownika. Zagadnienia, z jakiemi się technik odlewniczy spotyka w pracy, spokrewniają go natyle z technikiem hutniczym, że niecelowem byłoby rozdzielanie tych pracowników. Za połączeniem przemawia również i nieznaczne zapotrzebowanie na techników odlewniczych, zważywszy, iż funkcja ta występuje dopiero w odlewniach średnich i większych, tych zaś stosunkowo jest niewiele. W odlewniach małych, stanowiących liczebnie znakomitą większość, funkcja ruchowca pełniona jest przez majstra, który stanowisko to zdobywa zazwyczaj po dłuższej pracy w charakterze formierza. --- ✪ --- Zakres obowiązków, jakim hutnik-ruchowiec musi podołać, jest bardzo szeroki. Zależnie od działu, w którym pracuje, należy doń nadzór techniczny czy to nad procesem wielkopiecowym, nad jednym z procesów stalowniczych, nad odlewnią stali, żeliwa lub innych metali, czy też nad walcownią, kuźnią, młotownią. W pracy hutnika-ruchowca występuje jaskrawo moment organizowania, normowania, kontrolowania pracy i produkcji. Do obowiązków hutnika-ruchowca należy zarazem, gdy chodzi o typowe, powtarzające się zabiegi, praca badawczo-kontrolna surowców, fabrykatów i materjałów pomocniczych. Ponadto hutnik-ruchowiec czynny jest i administracyjnie w zakresie zależnym od charakteru lokalnej organizacji. --- ✪ --- Uwzględniając pozatem specyficznie ciężkie warunki pracy, należy stwierdzić, iż wymagania, stawiane przez życie hutnikowi-ruchowcowi, są stosunkowo wysokie — zarówno pod względem wiadomości zawodowych, jak i nieodzownych

 cech psychofizycznych. --- ✪ --- Przygotowanie zawodowe da się ująć w sposób następujący: gruntowna znajomość hutnictwa — przebiegów procesów hutniczych i metaloznawstwa — tudzież, w odpowiednio pogłębionym stopniu, znajomość gałęzi wiedzy, z hutnictwem związanych. Na znajomość hutnictwa składają się: hutnictwo żelaza i innych metali, stalownictwo, walcownictwo z kuźnictwem, odlewnictwo z formierstwem, metaloznawstwo z metalografją, z gałęzi wiedzy z hutnictwem związanych wymienić należy: chemję stosowaną, fizykę, maszynoznawstwo specjalne i ogólne, mechanikę stosowaną, matematykę, ceramikę specjalną, rysunek techniczny. Niezależnie od powyższego charakter pracy hutnika-ruchowca wymaga znajomości organizacji pracy, organizacji przedsiębiorstw oraz ustawodawstwa przemysłowego i socjalnego. --- ✪ --- Praktyczna znajomość hutnictwa, jako warunek nieodzowny dla wyrobienia pracownika tej kategorji, może i powinna być zdobywana wyłącznie drogą pracy wykonawczej w poszczególnych działach hutnictwa. --- ✪ --- Wytrwałość, cierpliwość, opanowanie nerwowe oraz przytomność umysłu są to cechy psychofizyczne, konieczne dla hutnika-ruchowca, zważywszy na charakter i warunki jego pracy. Z innych cech należy wymienić zdolność skupienia uwagi i poczucie odpowiedzialności oraz odporność fizyczną (zwłaszcza na zmiany temperatury), dobry słuch i wzrok. --- ✪ --- Czynności *piecowego* w hutnictwie, polegające na obserwacji (dozorze) procesu, odbywającego się w piecu, kontroli temperatury oraz zabiegach przy ładowaniu i opróżnianiu pieca, wymagają — poza usprawnieniem manualnem — pracownika o pewnem teoretycznem przygotowaniu zawodowem. --- ✪ --- Analogicznie przedstawia się praca *walcowników*, zatrudnionych w walcowniach blachy, żelaza, rur bez szwu i t. p. Mimo zróżniczkowania funkcyj walcowników w praktyce, wykwalifikowany walcownik winien opanować całość walcownictwa, to znaczy umieć dobrać właściwy kaliber, uregulować walce, dokonać doraźnego remontu, smarowania, pomiarów prostemi przyrządami. I tutaj udzielenie w pewnym zakresie wiadomości zawodowych przyczyni się do podniesienia poziomu pracownika. --- ✪ --- Reasumując, *piecowym i walcownikom* — poza praktycznem usprawnieniem w wykonywanych czynnościach — są potrzebne orjentacyjne wiadomości z całokształtu procesów hutniczych oraz 1) dla *piecowych*: znajomość konstrukcji i działania pieców, znajomość surowca i fabrykatu, umiejętność posługiwania się aparatami pomocniczemi, 2) dla *walcowni-*

ków: znajomość konstrukcji i działania odpowiednich urządzeń, umiejętność posługiwania się prostemi przyrządami pomiarowemi, znajomość materjału. Cechy psychofizyczne tych pracowników są następujące: wytrwałość, cierpliwość, opanowanie nerwowe, przytomność umysłu, poczucie odpowiedzialności, tudzież zdrowy, mocny i odporny — zwłaszcza na zmiany temperatury — organizm, dobry wzrok i słuch. --- ✪ --- *Piecowi odlewniczy*, obsługujący piece w odlewniach, dość blisko są pod względem charakteru czynności spokrewnieni z piecowymi hutniczymi. Pewnych właściwości specjalnych nadaje im to, iż przeważająca większość pracuje poza hutami. Piecowy odlewniczy jest pozatem w ciągłym kontakcie z formierzem. Dokształcanie, wskazane i w tym wypadku, winno pójść po linji udzielenia mu podstawowych wiadomości z odlewnictwa. Cechy psychofizyczne piecowego odlewniczego są takie same, jak piecowych hutniczych. --- ✪ --- *Formierze* posługują się w pracy — zależnie od okoliczności — modelem, wzornikiem lub też niekiedy wykonywują formy maszynowo. Przebieg pracy formierza, związany z kształtem i wielkością przedmiotu, charakterem metalu i tworzywa formierskiego, bywa najróżniejszy — począwszy zatem od zabiegu najprostszego, kończąc na skomplikowanym, długotrwałym wysiłku, wymagającym doświadczenia, doskonałej sprawności oraz znacznego zasobu wiedzy zawodowej, dotyczącej zarówno formowania, jak i późniejszych procesów. --- ✪ --- Obok tedy wykonawcy prostych robót formierskich, występuje w odlewniach typ formierza, doświadczonego i wykwalifikowanego rzemieślnika. Pracownik ten narówni z doskonałem usprawnieniem manualnem winien być wyposażony w odpowiedni zapas wiadomości zawodowych, których udzielić mu może jedynie szkoła i które dadzą się ująć następująco: poza praktycznem usprawnieniem w formowaniu, znajomość technologji odlewnictwa, metalo- i materjałoznawstwa, znajomość rysunku technicznego, podstawowe wiadomości z obróbki metali oraz ponadto z kalkulacji i organizacji warsztatowej. --- ✪ --- Praca formierza wymaga następujących cech psychofizycznych: systematyczności, cierpliwości, ostrożności, wytrwałości, pomysłowości, zdrowego organizmu oraz rozwiniętego zmysłu dotyku i dobrego wzroku. ✪ --- *Modelarze* zatrudnieni są przy wyrobie modeli (przeważnie drewnianych), na podstawie rysunku lub wzoru odlewanego przedmiotu, oraz przy wykonywaniu t. zw. skrzynek rdzeniowych. Winni oni posiadać praktyczne usprawnienie w wykonywaniu modeli, znajomość

 technologji odlewnictwa, technologji drzewa, rysunku technicznego, elementów obróbki metali oraz ponadto wiadomości z kalkulacji i organizacji warsztatowej, zwłaszcza zaś doskonałą biegłość w czytaniu rysunku technicznego. Z cech psychofizycznych należy wymienić: zmysł spostrzegawczy, pomysłowość, cierpliwość i staranność. ✪ --- Analiza pracy oraz wiadomości i usprawnień, wymaganych dla formierza i modelarza, pozwala na wniosek, iż — mimo zasadniczych różnic w charakterze czynności — obydwie te kategorje są tak blisko spokrewnione pod względem wiadomości zawodowych i cech psychofizycznych, iż wspólne ich — do pewnej granicy — kształcenie jest możliwe i wskazane. Nasuwa się tu jednak trudność, wynikająca z liczebnego stosunku zatrudnienia: zapotrzebowanie na modelarzy jest bez porównania niższe od zapotrzebowania na formierzy. ✪ --- Na podstawie powyższych rozważań Ministerstwo W. R. i O. P. projektuje następujące typy i stopnie szkół: 1) szkoły hutnicze stopnia licealnego, 2) szkoły odlewnicze stopnia gimnazjalnego, 3) szkoły hutnicze mistrzowskie, 4) szkoły odlewnicze mistrzowskie, 5) kursy hutnicze, 6) kursy odlewnicze, 7) szkoły dokształcające hutnicze, 8) szkoły dokształcające odlewnicze. --- ✪ --- 1) Szkoły hutnicze stopnia licealnego mają kształcić hutników-ruchowców dla wszystkich działów hutnictwa. Wydział odlewniczy może zostać wyodrębniony jedynie w razie zwiększonego zapotrzebowania na odlewników-ruchowców. Czas nauczania, ustalony na trzy lata, jest wynikiem analizy programowej obszernego materjału naukowego. Najbardziej charakterystyczną cechą projektowanej szkoły hutniczej stopnia licealnego jest związanie jej, jako z warsztatem praktycznej nauki hutnictwa, z nowocześnie zorganizowaną hutą, wyposażoną we wszystkie działy — wielkie piece, stalownie, walcownie (z kuźniami), odlewnie. Że szkoła nie będzie specjalizowała w żadnej gałęzi hutnictwa, wynika to zarówno z dążności udzielania uczniom całokształtu wiadomości z danej dziedziny, jak i ze względu na nieutrudnianie absolwentom znalezienia pracy w razie zastoju w którejś z gałęzi hutnictwa. Jak to wynika z analizy pracy hutnika-ruchowca, ośrodkiem jego działalności jest huta, ściślej mówiąc, ten czy ów jej dział, stąd też i ośrodkiem nauczania winna dlań być huta, jej urządzenia, organizacja i ruch. Punkt ciężkości nauczania będzie tkwił w zagadnieniach, związanych z racjonalnym przebiegiem procesu i pracy w danym dziale. Wynika z tego podstawa programowa, na którą składać się będzie: znajomość hutnictwa — przebiegów procesów

hutniczych i odnośnych urządzeń — oraz metaloznawstwa, organizacji pracy, organizacji przedsiębiorstw hutniczych. --- ✪ --- Racjonalne nauczanie w powyższym zakresie uzasadnia konieczność wyżej wspomnianego związania szkoły z hutą, oczywiste jest bowiem niepodobieństwo zorganizowania warsztatu szkolnego. Uczeń, opanowując teoretycznie jeden z działów, będzie go poznawał praktycznie w sposób najwłaściwszy, pracując w nim pewną ilość godzin w charakterze wykonawcy. Laboratorja i pracownie zostają tem samem odsunięte na plan drugi, co zresztą znowu wypływa z analizy pracy hutnika-ruchowca, którego czynności badawczo-kontrolne są zjawiskiem raczej sporadycznem i polegającem na zabiegach typowych. ✪ --- Do szkoły hutniczej stopnia licealnego przyjmowani są w myśl wytycznych ustawowych kandydaci, posiadający świadectwo z ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego. Absolwenci szkół mechanicznych lub odlewniczych stopnia gimnazjalnego mogą być przyjęci do szkoły hutniczej stopnia licealnego po złożeniu egzaminu uzupełniającego z przedmiotów ogólnokształcących. By umożliwić przygotowanie się do tego egzaminu, tworzone będą kursy. --- ✪ --- Kandydatów do szkoły hutniczej stopnia licealnego przed wstąpieniem do szkoły obowiązuje roczna zorganizowana praktyka warsztatowo-mechaniczna. Za zorganizowaną praktykę uznana będzie również trzyletnia praktyka, odbyta bądź w szkole mechanicznej stopnia gimnazjalnego lub niższego, bądź w szkole odlewniczej stopnia gimnazjalnego. Ministerstwo W. R. i O. P., wprowadzając obowiązek odbycia praktyki przedkszkolnej, miało na względzie dostarczenie szkołom hutniczym stopnia licealnego kandydatów, obytych już z manualną pracą warsztatową, a tem samem zdających sobie sprawę z trudności, jakie ich czekają w szkole, gdzie nauka odbywa się w specyficznie ciężkich warunkach pracy fizycznej. Obycie się z pracą manualną ułatwi zarazem szybsze przyswojenie praktycznej nauki hutnictwa. ✪ --- Minimum wieku, wymaganego od kandydatów, wynosić będzie lat 17, co uwarunkowane jest ukończeniem szkoły stopnia gimnazjalnego oraz odbyciem praktyki. Górna granica wieku, określona na lat 20, ma na celu umożliwienie również starszej młodzieży wstępu do szkoły. Niezależnie od tego kandydaci poddawani będą badaniu lekarskiemu w związku z warunkami pracy w hutach. --- ✪ --- Jeśli chodzi o uprawnienia w państwowej służbie cywilnej i wojskowej, to projekt określa je »jako analogiczne do uprawnień absolwentów liceów ogólnokształcących i innych szkół zawodowych stopnia liceal-

 nego«. --- ✪ --- 2) Szkoły odlewnicze stopnia gimnazjalnego, projektowane dla kształcenia formierzy i modelarzy, mają przygotować rzemieślników o znaczniejszym zasobie wiadomości zawodowych i odpowiedniem przygotowaniu ogólnem. Analiza programu wykazała, iż czas nauczania winien być niemniejszy, niż czteroletni. Wspomniane już poprzednio nieznaczne zapotrzebowanie na modelarzy powoduje, ż kształcenie ich przewidziane jest jedynie w niektórych (a może nawet w jednej tylko) szkołach odlewniczych. Z zestawienia programów nauczania formierzy i modelarzy wynikło, iż wspólne kształcenie obu tych kategoryj pracowników możliwe jest tylko w klasie pierwszej, od drugiej zaś winno nastąpić rozgałęzienie na kierunki formierski i modelarski. Momentem rozstrzygającym była tu zasadnicza odrębność prac warsztatowych, które szkoła, kształcąca wykonawców, musi rozpocząć dostatecznie wcześnie. --- ✪ --- Do szkoły odlewniczej stopnia gimnazjalnego przyjmowana będzie młodzież, mogąca wykazać się świadectwem ukończenia drugiego szczebla programowego szkoły powszechnej. --- ✪ --- Szkoła, której zadaniem jest przygotowanie wykwalifikowanych rzemieślników, musi oprzeć swój program na praktycznem nauczaniu zawodu w warsztacie. Na podstawie szczegółowej analizy ustalono, iż nauczanie to — tak dla formierzy, jak i dla modelarzy — pochłania po 3.000 godzin efektywnych, co wskazuje, że zajęcia warsztatowe stanowić będą *gros* prac szkolnych. Podstawę programową stanowić będą: 1) dla formierzy — technologja odlewnictwa i materjału formierskiego oraz rysunek techniczny, elementy obróbki metali, kalkulacja i organizacja warsztatowa, 2) dla modelarzy — technologja drzewa, technologja odlewnictwa oraz rysunek techniczny, elementy obróbki metali, kalkulacja i organizacja warsztatowa. --- ✪ --- Z uwagi również na praktyczny charakter nauczania w szkole projekt ustala, iż ośrodkiem nauczania dla formierza będzie odlewnia, dla modelarza — modelarnia. --- ✪ --- Do szkoły odlewniczej stopnia gimnazjalnego przyjmowani będą kandydaci, którzy ukończą co najmniej lat 15, a nie przekroczą lat 18. Na ustalenie dolnej granicy wieku wpłynęły warunki pracy w odlewni. Górnej granicy niepodobna przesunąć powyżej lat 18, utrudniłoby to bowiem pracę wychowawczą w szkole. Kandydaci do szkoły będą poddawani pozatem badaniu lekarskiemu, gdyż praca w warsztatach szkoły odlewniczej wymaga należytego rozwoju fizycznego i dobrego stanu zdrowia. Ponadto pewne czynności cięższe, jak np. zalewanie form leiwem, odbywać się będą nie

wcześniej, niż w klasie drugiej. --- ✪ --- Od kandydatów wymagane będzie złożenie egzaminu wstępnego. Od egzaminu zwolnieni będą ci, którzy złożyli już egzamin wstępny do gimnazjum ogólnokształcącego lub do innej szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego. Egzamin ten, który ma na celu sprawdzenie wiadomości kandydatów, jest warunkiem koniecznym ze względu na potrzebę selekcji i utrzymania poziomu przygotowania. --- ✪ --- W zakresie funkcyj, do których przygotowuje szkoła odlewnicza stopnia gimnazjalnego, absolwenci jej będą mieli uprawnienia w państwowej służbie cywilnej i wojskowej równoważne z uprawnieniami, jakie daje ukończenie gimnazjum ogólnokształcącego. --- ✪ --- Inne szkoły, to znaczy: 3, 4) szkoły instruktorskie — zarówno hutnicze, jak odlewnicze — przeznaczone dla t. zw. mistrzów, t. j. pracowników, pełniących funkcje nadzorczo-instruktorskie, 5, 6) kursy specjalne (hutnicze oraz odlewnicze), projektowane dla dokształcenia wymienionych w analizie wykonawców, 7, 8) odpowiednie szkoły dokształcające, — zostaną opracowane szczegółowo po zakończeniu prac nad szkołami zawodowemi typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego. A. L.

UWAGI O WARSZTATACH SZKOLNYCH PRZY SZKOŁACH ZAWODOWYCH NIŻSZYCH I ŚREDNICH

I.

✪ --- Młodzież, pragnąca poświęcić się pracy w rzemiośle czy przemyśle w charakterze wykwalifikowanych rzemieślników czy inteligentnych robotników fachowców, kształci się bądź to bezpośrednio w zakładach rzemieślniczych i przemysłowych w »terminie«, uzupełnionym szkołą dokształcającą zawodową, bądź w szkołach zawodowych niższych lub średnich [1]. O ile chodzi o wykształcenie praktyczne (poza teoretyczną nauką związaną z zawodem), w szkołach do-

[1] Szkoły fabryczne i niektóre inne stanowią tylko pewne odmiany szkół zawodowych niższych lub średnich.

 kształcających zawodowych otrzymują uczniowie tylko pogłębienie wykształcenia praktycznego, otrzymywanego w warsztatach swej pracy zarobkowej, w terminie, natomiast uczniowie szkół zawodowych niższych i średnich kształcą się praktycznie w warsztatach organizowanych przy samych szkołach. Warsztaty zorganizowane przy szkołach tego typu stanowią przez to część składową, organiczną, a przytem część podstawową tych szkół. I to stanowi ich cechę charakterystyczną, odróżniającą je od szkół dokształcających zawodowych. Pozatem »termin«, uzupełniony szkołą dokształcającą zawodową, kształci *ogół* młodzieży pracującej zawodowo w rzemiośle i przemyśle — kształci masy; szkoły zawodowe niższe i średnie, liczba których siłą rzeczy musi pozostawać nieduża, kształcić mogą zaledwie niewielki procent młodzieży poświęcającej się pracy w rzemiośle i przemyśle — *kształcą one elitę* rzemiosłową i przemysłową. I to stanowi drugą cechę charakterystyczną tych szkół.

II.

✪ --- Warsztat szkolny przy szkole zawodowej niższej czy średniej ma trojakie zadanie do spełnienia: a) warsztat szkolny jest przedewszystkiem miejscem celowo i pedagogicznie (metodycznie) ujętej nauki praktycznej, miejscem rozumnie zorganizowanej praktyki zawodowej; b) warsztat szkolny stanowi dalej naturalne życiowe podłoże nauki zawodowej teoretycznej; — warsztat szkolny umożliwia ścisłe skorelowanie, co więcej, harmonijne zespolenie nauki teoretycznej — klasowej z nauką praktyczną — warsztatową; c) warsztat szkolny wreszcie jest znakomitym, doniosłym terenem pracy wychowawczej, umożliwiającym prowadzenie jej w duchu społecznym, obywatelsko-państwowym.

III.

✪ --- Zaznaczyć i podkreślić w tem miejscu należy, że kształcenie przez »termin«, uzupełniony dokształcaniem w szkole zawodowej, żadnego z powyższych trzech zadań nie może spełnić w tej mierze i w tym zakresie, co właśnie kształcenie przez »szkołę«, przez »warsztat szkolny«. --- ✪ --- Po pierwsze samo nauczanie praktyczne, sama praktyka zawodowa nie będzie tą pedagogicznie wydajną, tą skuteczną praktyką, celowo, metodycznie zorganizowaną. --- ✪ --- Powtóre niemożliwe jest przy kształceniu w terminie nietylko już zespolenie, ale nawet zadawalające skorelowanie nauki teoretycznej

z nauką praktyczną, odbywaną gdzieindziej, w innych warunkach i pod innem kierownictwem. --- ✪ --- Po trzecie wreszcie — i to jest rzeczą niemniej zasadniczo ważną — strona wychowawcza niemal całkowicie wymyka się tutaj z rąk odpowiedzialnych wychowawców. Trudno jest mówić o społecznym, obywatelsko-państwowym wpływie wychowawczym pracy w terminie. I tu w całej pełni występuje niezmiernie trudna a odpowiedzialna obywatelsko-państwowa rola i znaczenie szkół dokształcających zawodowych. --- ✪ --- Jednakże wciąż jeszcze wśród ogółu i wśród sfer rzemieślniczych i przemysłowych pokutuje przeświadczenie, że kształcenie przez termin jest jedyną racjonalną drogą kształcenia pracowników dla rzemiosła, a nawet przemysłu. Nie miejsce tu na rozważanie psychologicznych przyczyn tego nieprzychylnego, nieufnego ustosunkowania się do kształcenia rzemieślników przez szkołę, tego niezrozumienia istoty i doniosłości kształcenia zawodowego właśnie przez warsztat szkolny.

IV.

✪ --- Warsztat szkolny, żeby zadawalająco spełniał swe zadania pedagogiczne i wychowawcze, żeby z wynikiem dobrym kształcił zawodowo swych uczniów — musi czynić zadość pewnym wymaganiom, pewnym postulatom. --- ✪ --- Praca, wykonywana przez uczniów w warsztacie szkolnym, powinna przedewszystkiem posiadać sens — sens przytem bezpośrednio wyczuwany przez uczniów, sens przez nich rozumiany. Tylko przy pracy, posiadającej sens zrozumiały dla ucznia, może powstać ten podstawowy czynnik wychowawczy i pedagogiczny, jakim jest zainteresowanie. Praca uczniów będzie posiadała sens, jeżeli rzeczy wyrabiane przez uczniów w warsztacie szkolnym będą posiadały wartość społeczną, gospodarczą, będą potrzebne ogółowi, będą miały wartość rynkową. Wypływa więc ze względów pedagogicznych i wychowawczych postulat podstawowy: warsztat szkolny powinien być warsztatem wytwórczym, posiadającym swe znaczenie gospodarcze. Wówczas tylko uczniowie już w warsztacie szkolnym, już kształcąc się, będą pracowali nie na niby, ale naprawdę, staną się czynnymi, pełnowartościowymi obywatelami, biorącymi bezpośredni udział w życiu gospodarczem państwa. I to właśnie stanowi niezmiernej doniosłości czynnik pedagogiczny i wychowawczy, wypływający z rozważanego postulatu. ———————

✪ --- Zarówno zaopatrzenie warsztatu szkolnego, jak i organizacja pracy uczniów w warsztacie szkolnym czynić musi zadość, po pierwsze, wymaganiom pedagogicznym, stawianym przez metody racjonalnego nauczania praktycznego zawodu, po wtóre wymaganiom wychowawczym i, po trzecie, wymaganiom stawianym przez omówiony powyżej postulat nadania warsztatowi szkolnemu charakteru zakładu wytwarzającego, wymaganiom wypływającym ze względów dydaktycznych, wychowawczych, a nawet społecznych. Przez to właśnie, że warsztat szkolny musi czynić zadość jednocześnie tym trzem grupom wymagań, pomimo że będzie warsztatem wytwarzającym, produkującym, będzie jednak zasadniczo różnił się od zarobkowych, dochodowych zakładów rzemieślniczych i przemysłowych. --- ✪ --- Jak te grupy wymagań będą jedne na drugie wpływały, wzajemnie się krzyżowały i modyfikowały, nadając warsztatowi szkolnemu swoiste cechy charakterystyczne — wykaże parę przykładów. --- ✪ --- A więc nadanie warsztatowi szkolnemu charakteru warsztatu wytwórczego, wymaganie, by prace wykonywane przez uczniów posiadały sens gospodarczy, wartość gospodarczą, rynkową — podważają znaczenie stosowanych częstokroć jeszcze dotychczas prac warsztatowych ćwiczeniowych, prac wprawkowych. Powstaje zagadnienie pedagogicznej racjonalności stosowania tych prac ćwiczebnych. Powstaje zagadnienie: czy nie dałoby się dobierać przedmiotów użytkowych w ten sposób, żeby uczniowie przy ich wykonywaniu ćwiczyli się kolejno w tych elementarnych czynnościach manualnych zawodowych, do opanowania których służą właśnie te prace ćwiczebne. Coraz bardziej ugruntowuje się przeświadczenie o słuszności powyższego poglądu. ✪ --- Dalej, wzgląd produkcyjności warsztatu wymagałby, żeby uczniowie, po opanowaniu pewnych wąskich specjalności, pewnych ograniczonych manualnych zabiegów, w dalszym ciągu coraz lepiej usprawniali się w tym kierunku i tą drogą przyczyniali się do podniesienia produkcyjności warsztatu. Tymczasem względy dydaktyczne, wychowawcze, a także społeczne przeciwstawiają się temu. W warsztacie szkolnym, właśnie jako szkolnym, idzie raczej o to, żeby zakres usprawnień, umiejętności i wiadomości zawodowych ucznia nie był zbytnio zwężany, przeciwnie, żeby zakres ten, bez ujmy dla gruntowności i pewnego pożądanego stopnia usprawnienia, był możliwie najszerszy. --- ✪ --- Przy doborze rzeczy wyrabianych w warsztacie szkolnym znowuż przeważają wymogi dydaktyczne

i wychowawcze. Dobór ten, mianowicie, dokonywa się nie na podstawie dochodowości lub lepszej ceny rynkowej tych właśnie, a nie innych rzeczy, lecz opiera się na tem, czy i o ile te lub inne rzeczy będą pod względem metodycznym pouczające, czy i o ile uczeń przy wyrobie tych rzeczy rozszerzy i pogłębi zakres swych wiadomości, umiejętności i usprawnień zawodowych.

VI.

✪ --- Nadanie warsztatom szkolnym charakteru zakładów wytwarzających wysuwa zagadnienie o niezmiernej doniosłości — zagadnienie produkcji warsztatów szkolnych. Zracjonalizowanie i uporządkowanie dotychczasowej produkcji warsztatów szkolnych i nadanie jej właściwego kierunku posiada dla szkół zawodowych omawianego rodzaju znaczenie podstawowe, wprost decydujące o wartości szkoły. Zagadnienie to jest jednak zagadnieniem bardzo złożonem i trudnem. ✪ --- Całość zagadnienia produkcji warsztatu szkolnego składa się z kilku zagadnień szczegółowych: 1) wybór rzeczy, jakie poszczególne warsztaty szkolne mają wytwarzać, 2) zbyt rzeczy wytwarzanych przez warsztaty szkolne i umieszczanie ich na rynku, 3) racjonalne zaopatrywanie warsztatów szkolnych w surowce, a wreszcie 4) zagadnieniem, jakby zamykającem cały ten zespół, jest zagadnienie wyznaczania kosztów własnych produkcji warsztatów szkolnych. Względy dydaktyczne i wychowawcze, krzyżujące się z wymogami produkcji, niezmiernie komplikują i wikłają na terenie warsztatu szkolnego ustalanie kosztów własnych [1]. --- ✪ --- W niniejszych rozważaniach zatrzymamy się na zagadnieniu: co mają wytwarzać warsztaty szkolne?

VII.

✪ --- Dobór rzeczy, które wytwarzać mają warsztaty szkolne, uzależniony jest przedewszystkiem, jakeśmy to już widzieli, od względów pedagogicznych, a więc od charakteru i rodzaju szkoły — od tego, do jakich czynności zawodowych kształci warsztat swych

---

[1] Zagadnienie produkcji warsztatów szkolnych jest obecnie w Ministerstwie przedmiotem gruntownych badań, mających na celu uporządkowanie tej produkcji i zorganizowanie jej na należytej podstawie. Gromadzone odnośne materjały dadzą możność oprzeć te badania na realnych konkretnych danych.

uczniów, jaki zakres umiejętności i usprawnień zawodowych jest przez szkołę przewidziany, dalej zależy od zaleconego przez program metodycznego ujęcia nauczania praktycznego. Rzecz zrozumiała, że ten program nauki praktycznej nie może zawierać wykazu rzeczy, mających być wytwarzanemi przez warsztat szkolny, — program ten może podać tylko pewne wytyczne wskazówki, podporządkowujące produkcję wymogom metodycznym. Przy rozważaniu zagadnienia wyboru rzeczy, które warsztaty mają wytwarzać, odrazu nasuwa się uwaga, że warsztaty szkolne niekoniecznie mają wyrabiać rzeczy już wytwarzane w kraju. Ileż to rzeczy sprowadza się z zagranicy, a nie wytwarza się w kraju. Wykazy tych rzeczy stanowiłyby przebogate źródło do wyboru rzeczy, które z powodzeniem i bez większych trudności warsztaty szkolne mogłyby wyrabiać. Próby dokonane w tym kierunku przez niektóre warsztaty szkolne z nadspodziewanie dodatnim wynikiem dowodzą zupełnej realności wkroczenia na tę drogę. Pewne trudności dla warsztatów szkolnych polegałyby tylko w poszczególnych wypadkach na opracowaniu w szczegółach planu i sposobu wyrabiania tych rzeczy, przytem na stosowaniu takich sposobów, żeby koszt wyrobu nie pociągał za sobą cen wygórowanych, rynkowo nieuzasadnionych. --- ✪ --- O ileby niektóre przedmioty były opatentowane — obmyślenie racjonalnych odmian tych przedmiotów powinno stanowić ambicję poszczególnych warsztatów. I w tym kierunku zrobione zostały bardzo udatne próby przez warsztaty szkolne. Rejestr rzeczy, które mogłyby wytwarzać warsztaty szkolne, uzupełnić można rzeczami zupełnie nowemi, nieznanemi na rynku. Udoskonalenie rzeczy, już będących na rynku, i wynalezienie nowych sposobów ich wytwarzania, obniżających ich cenę — oto jeszcze jedna droga szukania przedmiotów, któreby warsztaty szkolne mogły wytwarzać.

VIII.

✪ --- Warsztaty szkolne, wkroczywszy zgodnym frontem na powyżej rozważoną drogę, nabrałyby doniosłego znaczenia gospodarczego, stałyby się instytucjami badawczo-eksperymentalnemi, rozszerzającemi granice naszej wytwórczości, rozszerzającemi zakres naszych możliwości gospodarczych. --- ✪ --- Wkroczenie na tę drogę miałoby nadto znaczenie wychowawcze niezmiernej doniosłości. Świadomy współudział uczniów w tej pracy pioniersko-gospodarczej ich warsztatów szkolnych podniósłby znakomicie u tych uczniów poczucie

pełnowartościowości, pogłębił ich zrozumienie znaczenia zawodu, w którym pracują, związałby ich z zawodem — stąd wyrosłoby głębsze poczucie godności zawodowej — pogłębiłby się u nich etos zawodowy. Co więcej, w poszukiwaniu nowych metod obróbki powinniby wziąć bezpośredni udział również sami uczniowie — i tu otwartaby została droga do głębiej rozumianego radzenia sobie, do wynalazczości — do twórczego ustosunkowania się do wykonywanej pracy. --- ✪ --- Stąd płynęłaby radość pracy, udzielająca się całemu zespołowi uczniów, całemu warsztatowi szkolnemu. Wszakże wstęp do ustawy o ustroju szkolnictwa wymaga kształcenia na świadomych swych obowiązków i t w ó r c z y c h obywateli Rzeczypospolitej. Tę świadomą obywatelsko-państwową, twórczą postawę uczniów szkół zawodowych tego typu możnaby odpowiedniemi środkami pobudzać i podtrzymywać. Dobre usługi mogłoby wyświadczać np. wydawanie pisma omawiającego osiągnięte na tej drodze rezultaty poszczególnych uczniów i szkół. --- ✪ --- Kilka słów o twórczości w pracy zawodowej. Być twórczym nie oznacza koniecznie być jakimś nadzwyczajnym wynalazcą, nie oznacza, że odrazu stworzy się coś wielkiego. Twórczość przejawiać się może nawet w codziennej, szarej pracy; pewna pomysłowość, przedsiębiorczość, wynalazczość, pewne radzenie sobie, pewne, chociażby drobne, udoskonalenie sposobu, stosowanego przy wykonywanej pracy, a nawet drobne chociażby udoskonalenie samego wytwarzanego przedmiotu — wszystko to stanowi dziedzinę twórczości, najzupełniej dostępną dla każdego uświadomionego ucznia szkoły zawodowej.

IX.

✪ --- Ostatniemi czasy coraz częstsze się stają skargi i zażalenia, pochodzące ze sfer rzemieślniczych, a nawet i przemysłowych, na rzekomą konkurencję warsztatów szkolnych. W obecnych czasach depresji gospodarczej sfery rzemieślnicze i przemysłowe stały się szczególnie wrażliwe nawet na pozory konkurencji. W jakim stopniu i w jakiej mierze skargi te są wynikiem przewrażliwienia i w jakiej mierze zasługują na uwzględnienie, wykażą przeprowadzane obecnie przez Ministerstwo skrupulatne badania. Już teraz jednak istnieje możność oświetlenia tego zagadnienia w dość ogólnikowych, coprawda, narazie zarysach. --- ✪ --- Rozważania poniżej zamieszczone wskazują, jak drobną jest liczbowo produkcja warsztatów szkolnych w porównaniu z ogółem produkcji rzemieślniczej. --- ✪ --- Należyte

unormowanie produkcji warsztatów szkolnych, a szczególnie skierowanie tej produkcji na omówione już tory, jeszcze bardziej ograniczą to już tak skromne ilościowo wytwarzanie przez warsztaty szkolne rzeczy, wkraczających w zakres przedmiotów wytwarzanych przez zakłady rzemieślnicze i przemysłowe. --- ✪ --- Takie unormowanie i ujęcie produkcji warsztatów szkolnych, czyniąc zadość potrzebom szkół zawodowych, jednocześnie usunie w znacznym stopniu powody do pretensji i żalów sfer rzemieślniczych i przemysłowych, co zewszechmiar jest pożądane i posiada swe społeczne znaczenie. ✪ --- Zupełnego jednak uniknięcia wprowadzania wyrobów szkolnych na rynki nie da się przypuszczalnie osiągnąć — i z tem sfery rzemieślnicze i przemysłowe ze względów społecznych i państwowych będą musiały się pogodzić. --- ✪ --- Szkoły zawodowe omawianego rodzaju mają nieduża liczbę uczniów (męskie około 10.000 uczniów, licząc z dużem zaokrągleniem). Względy finansowe nie pozwolą nawet w dalszej przyszłości na znaczniejsze powiększenie liczby tych szkół i liczby ich uczniów. --- ✪ --- Ilość rzeczy wytwarzanych przez warsztaty szkolne i globalna wartość w złotych tej produkcji jest znikomo mała w porównaniu z wartością produkcji rzemieślniczej i przemysłowej. Najprawdopodobniej nie przekracza ona 0,4%. ✪ --- Dokładniejsze badania wykażą wysokość tego procentu dla poszczególnych dziedzin. Ta mała globalna wartość w złotych produkcji warsztatów szkolnych uwarunkowana jest w głównej mierze tą okolicznością, że warsztaty te, mimo posiadanego charakteru zakładów wytwarzających, są przedewszystkiem instytucjami nauczającemi i wychowawczemi. --- ✪ --- Ilość produkcji warsztatów szkolnych ograniczona jest nietylko nieduża liczbą uczniów w nich pracujących, lecz nadto jeszcze małą z konieczności wydajnością tych warsztatów, pomimo ich należytego zaopatrzenia w obrabiarki. Wszakże dopiero uczniowie trzeciej klasy osiągają pewne większe usprawnienie — okoliczność ta niezmiernie obniża ilość produkcji. Dalej, wszakże kierownictwo warsztatów szkolnych ze względów pedagogicznych zmuszone jest od tych nieusprawnionych uczniów wymagać dużej sumienności i dokładności, co jeszcze bardziej hamuje tempo pracy i wpływa na obniżenie produkcji. --- ✪ --- Powyżej rozważone okoliczności niesłychanie obniżają zdolność konkurencyjną warsztatów szkolnych, a nawet odbierają im samą możność poważniejszego konkurowania.

X.

✪ --- Powyżej omówione były porównawczo walory kształcenia zawodowego, praktycznego przez »termin« z kształceniem przez »warsztat szkolny«. Celowem będzie zatrzymać się na chwilę dla porównania kształcenia zawodowego praktycznego przez warsztat szkolny przy szkole zawodowej niższej czy średniej z kształceniem w szkole fabrycznej. --- ✪ --- Częstokroć szkołom zawodowym, nawet posiadającym wzorowo zorganizowane i należycie zainwestowane warsztaty szkolne, o nadanym im charakterze zakładów wytwarzających, przeciwstawia się szkoły fabryczne, jako typ szkół bardziej idealnych, umożliwiających bardziej doskonałe kształcenie zawodowe. Wysuwa się przytem dla poparcia tezy powyższej ich ścisły stosunek, ich związek organiczny z fabryką, ich niejako z nią powiązanie. Tymczasem obecnie w odpowiedzialnych a fachowych kołach w Niemczech zjawia się i pogłębia coraz bardziej krytyczne ustosunkowanie się do szkół fabrycznych. Coraz częściej w niemieckiej prasie fachowej ukazują się głosy, domagające się ze względów pedagogicznych i wychowawczych jak najdalej idącego uniezależnienia tych szkół fabrycznych od fabryki, jak najdalej idącego odseparowania uczniów szkoły fabrycznej od jakiegobądź zetknięcia z fabryką, co więcej, domagające się zdecydowanej ingerencji nadzorczych władz oświatowych [1]. Głosy te podważają właśnie te strony rzekomo dodatnie, które w opinji ogółu decydują o domniemanej wyższości szkół fabrycznych nad szkołami zawodowemi niższemi i średniemi.

XI.

✪ --- Warsztat szkolny, poza swem podstawowem zadaniem kształcenia praktycznego, ujętego w pewnych metodycznych ramach, spełnia jeszcze jedno ważne zadanie w kształceniu zawodowem. Umożliwia on w pełni ścisłe zespolenie teoretycznej nauki zawodu z nauką praktyczną, z pracą warsztatową, przytem, przy współczesnem zainwestowaniu i przy celowem zorganizowaniu pracy warsztatowej, umożliwia przeprowadzenie tego zespolenia w ujęciu najbardziej doskonałem. Zagadnienie zespolenia nauki teorji zawodu z nauką praktyczną rozważać można z trzech stanowisk. --- ✪ --- Można rozważać sposoby wykorzystywania do nauki teorji warsztatu szkolnego, jego

---

1 Zob. Oświata i Wychowanie, 1933, zesz. 2-3, str. 212.

inwestycyj, urządzeń, pracy w warsztacie, zjawisk zachodzących w warsztacie, rozważać sposoby czerpania konkretnej treści z warsztatu. Odwrotnie, można też rozważać zagadnienie wykorzystywania wiadomości teoretycznych przy pracy warsztatowej. Wreszcie warsztat szkolny umożliwia realizowanie czynnościowej, aktywnej postawy ucznia względem nauki teoretycznej.

XII.

✪ --- Warsztat szkolny umożliwia przy nauczaniu teorji zerwanie z werbalizmem, z intelektualizowaniem nauczania, umożliwia jak najdalej posunięte konkretyzowanie nauczania przez wysuwanie na plan pierwszy konkretnych zagadnień, czerpanych z życia zawodowego, z warsztatu. Wszakże ten warsztat szkolny, ta praca w nim, wskutek nadania mu charakteru zakładu wytwarzającego, staje się ułamkiem rzetelnego, prawdziwego życia zawodowego. Warsztat szkolny umożliwia budowanie nauczania na konkretnych całostkach, z warsztatu czerpanych, a nie na rozumowo oderwanych elementach, na abstrakcjach, określeniach, tak obcych a mało zrozumiałych dla młodocianych uczniów.

XIII.

✪ --- Wykorzystywanie wiadomości teoretycznych przez ucznia przy pracy warsztatowej posiada w kształceniu zawodowem szczególnie doniosłe znaczenie. --- ✪ --- Obecny nasz rzemieślnik posiada niewątpliwie pewien zasób wiadomości zawodowych, lecz wiadomości te nie są związane pomiędzy sobą żadną wewnętrzną koniecznością organiczną. Wiadomości te jakby zewnętrznie leżą obok siebie, są poprostu mechanicznie nagromadzone, stanowią jakby rejestr luźnych, nadających się tylko do zapamiętania recept zawodowych — przekazanych tradycją — recept jakże często przytem zawodnych, a nawet wręcz fałszywych. --- ✪ --- I to stanowi właśnie tak niebezpieczną gospodarczo pierwotność naszej rodzimej kultury rzemieślniczej. Uczeń natomiast w szkole zawodowej — ściślej: w warsztacie szkolnym — uczy się pracować coraz bardziej świadomie, uczy się rozumieć, dlaczego właśnie tak, a nie inaczej postępuje, dlaczego właśnie do tych, a nie do innych zabiegów się ucieka; zaczyna już rozumieć obrabiarkę, na której pracuje, znaczenie i działanie mechanizmów warsztatowych, zaczyna pojmować doniosłość organizacji pracy w warsztacie. --- ✪ --- Uczeń do każdego swego czynu zaczyna usto-

sunkowywać się świadomie i ujmować go rozumowo. Kategorje przyczynowości i celowości zostają coraz bardziej przez niego opanowywane — stają się jego zdobyczą duchową. Umysłowość ucznia, jako zawodowca, przestaje już być półsenna, zapełniona jeno receptami stosowanemi nawykowo — uczeń coraz bardziej rozszerza zespół swych wiadomości zawodowych, organicznie powiązanych i naukowo uzasadnionych. Uczeń w warsztacie szkolnym coraz bardziej nabiera kultury zawodowej współczesnej, na wiedzy naukowej opartej. ✪ --- Uczeń w szkole wdraża się coraz bardziej do rozumowania, coraz bardziej zasmakowuje w dążeniu od wiedzy mętnej, niejasnej, niepełnej — cechującej nasze obecne rzemiosło i drobny, a nawet średni przemysł — do wiedzy jasnej, wyraźnej, sprecyzowanej, cechującej nowoczesne rzemiosło i przemysł, stojące na wyższym poziomie kultury zawodowej. --- ✪ --- Uczeń zaczyna już rozumieć wyższość takiej wiedzy, zaczyna jej pożądać. Tu zjawiają się zarodki pędu do dalszego samokształcenia się, do dalszego pogłębiania swej wiedzy zawodowej. --- ✪ --- Ta dążność do jasnego zdawania sobie sprawy ze swych czynności i opieranie swych czynności na rozumowaniu stanowi istotną jego zdobycz duchową, zdobycz jakże doniosłą. Ta zdobycz stanowi naturalny, bezpośredni wynik zespolenia wiedzy teoretycznej z pracą ucznia w warsztacie szkolnym — zespolenia, które tylko warsztat szkolny w formie pełnej a doskonałej zapewnić może. Zdobycz ta wykracza już poza ramy jego pracy zawodowej, owłada uczniem całkowicie — wkracza do jego życia codziennego, stanowi już część składową jego struktury psychicznej. Dążność ta zaczyna już także stanowić część składową, jakże cenną, jego etosu.

XIV.

✪ --- Ale najważniejsze może znaczenie i najdonioślejsza rola warsztatu szkolnego w nauczaniu teoretycznem i kształceniu zawodowem polega na tem, że warsztat szkolny umożliwia takie ujmowanie nauczania teoretycznego, iżby ono w sposób naturalny bezpośrednio prowadziło do działania, do wytwarzania, do produkcji. Nauka teoretyczna zawodu nie jest już obecnie ujmowana jako nauka o narzędziach i obrabiarkach, przy pomocy których można wykonywać te a te działania, ale jest ujmowana jako nauka o zabiegach zawodowych. Te zabiegi w nauce teoretycznej wysuwane są na plan pierwszy, narzędzia natomiast i obrabiarki, chociaż niezbędne, odsuwane są już na plan dalszy, jako rzeczy wtórne, pomocnicze w porównaniu

z temi podstawowemi rzeczami, jakiemi są zabiegi. --- ✪ --- Warsztat szkolny umożliwia takie właśnie współczesne, a jedynie racjonalne ujmowanie nauki teorji i zawodu, co więcej, umożliwia całkowite przeniesienie nauczania teorji zawodu z sal klasowych do hali warsztatowej. Przy takiem ujęciu całe nauczanie zostaje przeniknięte zasadą celowości, teleologją. Wysuwa się na plan pierwszy już nie przyroda z jej żelaznemi, nieubłaganemi prawami, z przyczynowością i z przygniatającym fatalizmem, lecz czynny, aktywny człowiek z silną wolą i świadomy swych zadań i celów; człowiek, który, opierając się o prawa przyrody i wykorzystując je, stawia sobie cele i te cele osiąga. --- ✪ --- Dzięki takiemu czynnościowemu, funkcjonalnemu, twórczemu ustosunkowaniu się do nauki teoretycznej uczeń coraz bardziej opanowuje nietylko kategorje przyczynowości i stosunku, lecz i kategorję celowości. --- ✪ --- Warsztat szkolny umożliwia więc, przy oparciu o wiedzę teoretyczną, świadome twórcze ustosunkowanie się do pracy warsztatowej — do życia. --- ✪ --- Wypływa stąd niezmiernej doniosłości wartość wychowawcza warsztatu szkolnego — warsztat szkolny w formie pedagogicznie najdoskonalszej umożliwia kształcenie swych uczniów na czynnych, aktywnych, twórczych obywateli państwa — obywateli o woli świadomej, wyrobionej i zahartowanej w zmaganiach się warsztatowych.

XV.

✪ --- Doniosły cel, który przyświecać będzie warsztatowi szkolnemu, jako warsztatowi wytwórczemu, cel służby gospodarczej dla państwa i społeczeństwa, opromienia pracę uczniów w warsztacie szkolnym wyższym ideałem. Przez to właśnie kształcenie zawodowe przez warsztat szkolny o charakterze wytwórczym wznosi się pod względem wychowawczym i moralnym o wiele wyżej ponad kształcenie przez »termin« w zarobkowych, dochodowych zakładach rzemieślniczych i przemysłowych, a nawet i ponad kształcenie w szkole fabrycznej. ✪ --- Nic to, że później absolwenci będą pracowali w tych właśnie zakładach zarobkowych, przytem w warunkach zwykle o wiele gorszych, niż w warsztacie szkolnym. Podstawy wychowawcze, które uzyskali w warsztacie szkolnym, ten etos zawodowy, którego się dorobili, ten stosunek moralny do pracy, stosunek świadomy, obywatelski do zawodu, ta godność zawodowa pozostaną im już na całe życie.

✪ --- Na zakończenie — zestawienie, charakteryzujące warsztat szkolny a warsztat rzemieślniczy czy przemysłowy pod względem dobierania zamówień, charakteru produkcji, ustosunkowania się do pracowników, celu przyjmowania uczniów, stosunku do uczniów, urządzeń warsztatowych i doboru narzędzi, obrabiarek i maszyn. ✪ --- Rzecz zrozumiała, że w wielu zakładach rzemieślniczych i przemysłowych umieszczone w zestawieniu cechy charakterystyczne występować będą w postaci złagodzonej, a to dzięki cnotom obywatelskim, społecznym, poprostu ludzkim poszczególnych mistrzów, kierowników i właścicieli, pomimo to jednak cechy wymienione pozostaną właśnie cechami charakterystycznemi dla dochodowych zakładów rzemieślniczych i przemysłowych.

ZESTAWIENIE CECH CHARAKTERYSTYCZNYCH WARSZTATÓW SZKOLNYCH A ZAROBKOWYCH WARSZTATÓW RZEMIEŚLNICZYCH I PRZEMYSŁOWYCH

Warsztat szkolny	Warsztat rzemieślniczy lub przemysłowy
I. Zamówienia	
✪ --- Dobiera, kierując się ich walorami pedagogicznemi (metodycznemi), nie zaś ich dochodowością, czy zyskownością	✪ --- Dobiera, kierując się ich dochodowością, zyskownością.
II. Produkcja	
✪ --- Produkcja masowa wykluczona. Najwyżej ze względów pedagogicznych krótkotrwała, seryjna. Dążność ze względów pedagogicznych do urozmaicania wytwarzanych przedmiotów, do wielotypowości produkcji. Unikanie wąskiej specjalizacji.	✪ --- Dążność do produkcji masowej. Dążność do ujednostajnienia produkcji, do jednotypowości wytwarzanych przedmiotów, do jak najdalej posuniętej normalizacji produkcji. Dążność do specjalizacji w pewnej wąskiej dziedzinie.
III. Ustosunkowanie się do pracowników	
✪ --- Zaznajamianie uczniów z rozmaitemi robotami i zabiegami zawodowemi. Kolejne metodycznie ujęte i celowe przerzucanie uczniów z jednych robót na inne, gdy tylko uczeń uzyska pedagogicznie uzasadnione usprawnienie w pewnej kategorji robót.	✪ --- Dążność do uzyskania przez pracowników jak największego usprawnienia manualnego w pewnej bardzo wąskiej dziedzinie. Używanie pracowników stale do tych samych robót, ponieważ uzyskali w tym kierunku większą sprawność. Unikanie przerzucania robotników z jednych robót na inne.

✪ --- Głębszy, społeczny, obywatelsko-państwowy. Cel szkoły — kształcenie zawodowe, ujęte metodycznie. Kształcenie zawodowe i usprawnienie w szerszej dziedzinie. Usprawnienie, obejmujące zawód w możliwie pełnym zakresie.

✪ --- Wąski, utylitarny, mający na celu zwiększenie dochodowości zakładu, interes zakładu. Młodociany uczeń — tania siła robocza. Cel terminu: pośpieszna tresura w wąskiej dziedzinie, potrzebnej dla zakładu.

V. Stosunek do ucznia

✪ --- Życzliwy stosunek pedagoga-wychowawcy. Skrupulatne liczenie się z fizycznemi i psychicznemi możliwościami ucznia. Interesowanie się osobą ucznia i dbanie o niego. Cały czas poświęcony osobie ucznia. Osoba ucznia — celem warsztatu i racją jego bytu.

✪ --- Oparty na możliwie pełnem wyzyskaniu ucznia. Przeciążanie pracą i nieliczenie się z fizycznemi i psychicznemi możliwościami ucznia. Nieinteresowanie się osobą ucznia, niedbanie o niego. Minimum czasu poświęca się dla niego. Osoba ucznia-terminatora jest raczej pewnego rodzaju ciężarem. Ideał: możność obejścia się bez ucznia, możność zastąpienia go inną tanią siłą roboczą.

VI. Urządzenia warsztatowe. Dobór narzędzi i obrabiarek

✪ --- Dobór i liczba obrabiarek i dobór narzędzi wyznaczają potrzeby kształcenia, potrzeby metodyczne. Postój obrabiarek — znaczny, wyzyskanie niektórych z nich minimalne. Pewna liczba obrabiarek i niektóre urządzenia warsztatowe »wytwórczo« zbędne, lecz pedagogicznie uzasadnione.

✪ --- Urządzenia i narzędzia, dobór i liczba obrabiarek ściśle dostosowana do specjalności i do rodzaju wytwarzanych przedmiotów. Troska o to, by postój poszczególnych obrabiarek był minimalny. Żadnej zbędnej obrabiarki i pełnia ich wyzyskania.

L. CHRZCZONOWICZ

✶ ✶ ✶

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

DZIAŁ USTROJOWO-PROGRAMOWY

✪--- Ministerstwo opracowało zasadnicze tezy ustrojowe dla dalszych grup szkół zawodowych, a mianowicie: szkół przemysłu papierniczego, odzieżowego oraz szkół rolniczych typu zasadniczego i przysposobienia rolniczego.

Z PRAC PROGRAMOWYCH. ---✪--- Na ukończeniu jest ostatnia redakcja programów wszystkich przedmiotów dla szkoły powszechnej trzeciega stopnia oraz wszystkich przedmiotów nauki w gimnazjum. Redakcja ta powstała po poddaniu pierwszej, ułożonej wyłącznie przez poszczególnych autorów, szczegółowemu i wielostronnemu rozważeniu i krytyce i otrzymała jednolitą formę. Druga redakcja weszła następnie pod obrady komisji międzydepartamentowej i ustalone na niej postulaty i uwagi krytyczne uwzględnione zostały w ostatniej redakcji. Rozpoczęto druk programów poszczególnych przedmiotów w osobnych broszurach, na prawach rękopisu.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO

✪--- Ogłoszony już rozkład Wyższych Kursów Nauczycielskich na rok szkolny 1933/34 został uzupełniony przywróceniem grupy geograficzno-przyrodniczej w Warszawie. ---✪--- Wydane zarządzenia i instrukcje w sprawie organizacji nowego roku szkolnego 1933/34 spowodowały wydanie specjalnych zarządzeń i instrukcyj dodatkowych przez poszczególne Kuratorja, z czem wiążą się zjazdy inspektorów szkolnych, odbyte w Równem i w Krakowie. Na zjazdach tych poruszano aktualne zagadnienia danego Okręgu Szkolnego, związane w szczególności ze stanem organizacji i nauczania w bieżącym roku szkolnym oraz z przygotowaniem następnego roku szkolnego. W zjazdach tych uczestniczyli przedstawiciele Ministerstwa W. R. i O. P.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

✪--- 1. Dokształcanie nauczycieli. A. Kursy i Konferencje Wychowawcze. W kwietniu bieżącego roku zorganizowano: dziesięciodniowy Kurs Wychowawczy dla nauczycieli gimnazjów i seminarjów Okręgu Szkolnego Wileńskiego i Brzeskiego w Grodnie oraz czterodniową Konferencję nauczycieli przedmiotów pedagogicznych Okręgów Szkolnych Warszawskiego, Poznańskiego i Wileńskiego w Zgierzu. B. Kursy metodyczne: języka polskiego — w Warszawie, języków nowożytnych — w Krakowie, historji — w Lublinie i matematyki — w Równem — dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształc. i zakładów kształc. nauczycieli. 2. Kursy i konferencje w sprawach ustrojowo-programowych ustalone zostały w sposób następujący. Od 3-go do 8-go lipca w Warszawie dla dyrektorów państwowych szkół Okręgu Szkolnego Warszawskiego i Wileńskiego; w Lublinie —

 dla Okręgu Szkolnego Lubelskiego, Brzeskiego wraz z Liceum Krzemienieckiem i Łuckiego; w Poznaniu — dla Okręgu Szkolnego Poznańskiego i Śląskiego. W terminie od 10 do 15 lipca b. r. — dla dyrektorów szkół prywatnych Okręgu Szk. Warszawskiego w Warszawie; dla dyrektorów Okręgu Szkolnego Krakowskiego w Krakowie; dla dyrektorów szkół państwowych Okręgu Szkolnego Lwowskiego we Lwowie. Kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w terminie od 3 do 16 sierpnia włącznie w dwóch turnusach, a mianowicie: 1) od 3 do 9 sierpnia włącznie, 2) od 10 do 16 sierpnia włącznie. Kursy te będą przedmiotowe, a na każde poszczególne Kuratorjum przypadną kursy w zakresie jednego przedmiotu programu gimnazjalnego, a mianowicie: kursy języka polskiego odbędą się na terenie Okr. Szk. Krakowskiego, języka łacińskiego — na terenie Okr. Szk. Lwowskiego, języków obcych — na terenie Okr. Szk. Warszawskiego, historji — na terenie Okr. Szk. Poznańskiego, geografji — na terenie Okr. Szk. Lubelskiego, przyrodoznawstwa — na terenie Okr. Szk. Brzeskiego, matematyki — na terenie Okr. Szk. Łuckiego, zajęć praktycznych i rysunku — na terenie Okr. Szk. Wileńskiego oraz fizyki i chemji — na terenie woj. Śląskiego. Kursy te będą miały za zadanie wprowadzenie słuchaczy w nowe programy gimnazjum czteroletniego i w jego ustrój wewnętrzny. 3. Wydano zarządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego 1933/34 w szkołach średnich ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

✪ --- Kurs wychowawczy dla nauczycielek w żeńskich szkołach rzem.-przemysłowych Okr. Szk. Wileńskiego, Brzeskiego i Łuckiego odbył się w Brześciu nad Bugiem. --- ✪ --- Ukazał się zeszyt 8 i 9 Kursu Korespondencyjnego gospodarstwa domowego, które zawierają rozumowaną bibljografję gospodarstwa domowego w językach francuskim i niemieckim.

SZKOŁY ROLNICZE. --- ✪ --- Po przejęciu szkół rolniczych przez Min. W. R. i O. P. w ub. roku została w roku bież. dokonana decentralizacja w zakresie zarządu temi szkołami. Na podstawie okólnika Nr. 21 z 18 lutego r. b. (I-Org. 1122/1/33) z dniem 1 kwietnia r. b. szkoły zostały przekazane Kuratorjum. Decentralizacja objęła wszystkie działy związane z zarządzaniem szkołami rolniczemi z wyjątkiem rachunkowości gospodarstw rolnych przy szkołach państwowych, który to dział zostanie przekazany po dokonaniu reformy istniejącysh przepisów. Stan liczbowy szkół rolniczych oraz ich podział pomiędzy poszczególne kuratorja przedstawia niżej podane zestawienie. ✪ --- W Państwowem Seminarjum dla nauczycielek szkół rolniczych żeńskich w Sokołówku, pow. ciechanowskiego, odbył się od 6 do 20 marca r. b., zorganizowany przez Ministerstwo W. R. i O. P., kurs gospodarstwa domowego dla nauczycielek i instruktorek, pracujących w szkołach rolniczych żeńskich. Celem kursu było dokształcenie uczestniczek — których było 46 z terenu całej Rzeczypospolitej — z zakresu organizacji pracy i metody nauczania gospodarstwa domowego oraz dopełnienie wiadomości z chemji i fizyki, wchodzących w zakres tej dziedziny. Po zakończeniu kursu w Sokołówku uczestniczki zapoznały się w Warszawie z organizacjami, związanemi z życiem gospodarczem. --- ✪ --- W bieżącym roku szkolnym zostały uruchomione 2 niższe szkoły rolnicze żeńskie — w Radzicach, pow. opoczyńskiego i w Izdebnie, pow. garwolińskiego, prowadzone przez Powiatowe Związki Komunalne.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego	Szkoły państwowe		Szkoły samorządowe		Szkoły prywatne		Razem
	męskie	żeńskie	męskie	żeńskie	męskie	żeńskie	
Warszawskiego .	2	1	8	7	3	4	25
Poznańskiego . .	—	1	22	4	—	—	27
Lubelskiego . . .	1	—	5	3	4	3	16
Krakowskiego . .	2	—	6	7	—	3	18
Lwowskiego . . .	7	—	1	2	1	5	16
Wileńskiego . . .	2	3 [1])	6	2	—	—	13
Brzeskiego . . .	2	2 [2])	—	—	2	—	6
Wołyńskiego . .	2	1 [3])	1	—	—	—	4
	18	8	49	25	10	15	125

W tem według specjalności:

rolniczych męskich 11-miesięcznych . . .	42
„ „ 2-zimowych	21
„ innych typów	8
„ żeńskich	46
mleczarskich	2
ogrodniczych	3
drobiarska	1
spółdzielczości rolniczej	1
instruktorek wiejskich	1
	125

Uwaga: Oprócz szkół stałych są czynne: [1]) 4 szkoły wędrowne, [2]) 1 szkoła wędrowna, [3]) 2 szkoły wędrowne.

ŚREDNIE SZKOŁY ROLNICZE

Kuratorjum Okręgu Szkolnego	Szkoły państwowe		Szkoły prywatne		Razem
	męskie	żeńskie	męskie	żeńskie	
Warszawskiego	—	—	—	1	1
Poznańskiego	3	—	—	—	3
Lubelskiego	—	—	—	—	—
Krakowskiego	2	—	—	—	2
Lwowskiego	—	—	—	1	1
Wileńskiego	1	—	—	—	1
Brzeskiego	—	—	—	—	—
Wołyńskiego	—	—	—	—	—
	6	—	—	2	8

✪--- W dniu 29 marca b. r. odbyło się zebranie Sekcji Przemysłowej (Podsekcji Górniczej) Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej w sprawie tez ustrojowych dla szkół górniczych. Na konferencję byli zaproszeni przez Ministra W. R. i O. P.: a) rzeczoznawcy — przedstawiciele sfer przemysłowo-gospodarczych pp. inż. inż.: M. Łowiński, Raźniewski, B. Krupiński, S. Majewski, W. Budryk, Tuchołka, Miński, F. Piestrak, T. Reguła, B. Kolbe, E. Górkiewicz; b) delegaci Ministerstw: Opieki Społecznej — J. Miedzińska, Przemysłu i Handlu — inż. Z. Sławiński; c) przedstawiciele Izb Przemysłowo-Handlowych — dyr. H. Mianowski, inż. Wł. Piotrowski, inż. J. Wengris; d) delegowani urzędnicy Min. W. R. i O. P.: nacz. G. Hensel, wiz. S. Skrzywan, inż. W. Gordziałkowski. Przewodniczył obradom dyrektor Departamentu Szkół Zawodowych p. W. Adamiecki. ---✪--- Referat ogólny, obejmujący charakterystykę projektowanych szkół górniczych i analizy czynności pracowników górniczych, wygłosił inż. W. Gordziałkowski. Obszerna dyskusja, która się w następstwie referatu rozwinęła, świadczyła o wielkiem zainteresowaniu, z jakiem spotkały się szkoły projektowane w tym dziale zawodowym. W odniesieniu do opracowanej przez Ministerstwo analizy zawodów górniczych zgłoszono parę poprawek, dotyczących czynności pracowników. W sprawie szkół górniczych obszerną dyskusję wywołał stopień organizacyjny szkoły sztygarów, którą projekt Ministerstwa organizuje w ramach ustawowych, przewidzianych dla szkół mistrzów i nadzorców, przedstawiciele zaś górnictwa pragnęliby widzieć w rzędzie szkół typu zasadniczego. Zagadnienie to wiąże się ściśle z praktyką przedszkolną i w czasie trwania nauki, która w górnictwie pod ziemią może się odbywać celowo dopiero w starszym wieku młodzieży, co łącznie z niemożnością zorganizowania warsztatów szkolnych stwarza duże trudności w realizacji szkolenia górniczego. Komisja wypowiedziała się za skróceniem okresu praktyk, ich należytem zorganizowaniem oraz za skasowaniem podziału szkół dla górnictwa węglowego i szkolnego. Jednocześnie uznane zostało za zbędne tworzenie specjalnych kursów markszajderskich dla absolwentów liceów mierniczych. Projekty organizacji kursów dla dozorców górniczych i dozorców w gazoliniarniach i ruchu gazowym oraz szkół dla wiertaczy nie wzbudziły żadnych zastrzeżeń. Zgłoszone przez Komisję wnioski i dezyderaty będą przedmiotem szczegółowych rozważań w Ministerstwie przed powzięciem ostatecznej decyzji.

PRACOWNIA WYCHOWAWCZA

✪--- Pracownię zwiedziło w ostatnich 2 miesiącach 271 osób, w czem cztery wycieczki (dwie z prowincji). Dla jednej z wycieczek z prowincji było urządzone zebranie dyskusyjne na tematy wychowawcze. ---✪--- Prócz pedagogów zwiedzali Pracownię także uczniowie starszych klas gimnazjalnych, zasięgając informacyj w sprawie samorządów, sklepików szkolnych oraz »prasy szkolnej«. Pracownia posiada obecnie większość statutów organizacyj młodzieży na terenie szkół ---✪--- W ciągu tego czasu odbywały się stale w odstępach miesięcznych zebrania zespołów: pism szkolnych, osiedli, współpracy szkoły z domem, organizacyj młodzieży. ---✪--- 1. Zespół pism szkolnych opracował sprawozdanie z bieżącej prasy szkolnej oraz dwa referaty, dotyczące pism dla młodzieży. Do pracown. nadchodzi obecnie przeszło 100 pism młodzieży oraz kilkanaście pism dla młodzieży. ---✪--- 2. Osiedla szkolne. Zespół odbył dwie wycieczki do Mieni i Mogielnicy, zwiedzając osiedle I-go gimna-

zjum miejskiego oraz osiedle gimnazjum im. Władysława IV-go. Celem wycieczek było zapoznanie się z metodami dydaktycznemi i wychowawczemi, stosowanemi w osiedlach. Na zebraniach były zreferowane dwa zagadnienia: regjonalizm a nauczanie w osiedlu i nauczanie o Polsce współczesnej zapomocą wycieczek społecznych w osiedlu. Ponadto zespół ten opracowuje ankietę, dotyczącą prac w jedenastu istniejących na terenie Rzeczypospolitej osiedlach. ---✪--- 3. Zespół współpracy szkoły z domem opracował instrukcję i opracowuje odpowiedzi na ankietę, dotyczącą organizacyj rodzicielskich w szkołach. ---✪--- 4. Zespół poświęcony organizacjom młodzieży szkolnej opracował dane statystyczne z ankiety o stanie organizacyj w szkołach, obecnie zajmuje się zagadnieniem samorządu, kółek naukowych oraz organizacyj międzyszkolnych.

WYCHOWANIE FIZYCZNE

✪--- Kursy i konferencje. W dniach 16—18 marca b. r. odbyła się w Katowicach konferencja metodyczna dla nauczycieli ćwiczeń cielesnych szkół średnich województwa Śląskiego. W konferencji wzięło udział 50 nauczycieli i nauczycielek. W dniach 3—6 kwietnia odbył się w Krakowie kurs metodyczny dla nauczycieli ćwiczeń cielesnych rejonu krakowskiego przy udziale 63 osób. Wiosenne rejonowe konferencje metodyczne nauczycieli ćwiczeń cielesnych Okręgu Szkolnego Poznańskiego odbyły się w miesiącach marcu i kwietniu w Poznaniu, Kościerzynie, Krotoszynie i Grudziądzu; w Bydgoszczy odbędzie się 5 i 6 maja b. r. Najbliższe konferencje metodyczne odbędą się: w Równem w dniach 28 i 29 kwietnia i w Warszawie. ---✪--- Kursy wakacyjne, poświęcone zagadnieniom realizacji nowych programów ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej i w gimnazjum, zorganizowane zostaną: a) dla nauczycieli szkół powszechnych: w Pińsku, Nowym Targu, Puławach, Rudniku nad Sanem, Łucku, Wolsztynie, Wymyślinie i Trokach — w terminie od 5 do 26 lipca; b) dla nauczycielek szkół średnich w Wągrowcu w terminie od 19 czerwca do 9 lipca włącznie, dla nauczycieli szkół średnich również w Wągrowcu w terminie od 10 do 30 lipca włącznie. ---✪--- Szkolne schroniska wycieczkowe. Ukazał się w druku i rozesłany został do szkół Informator o szkolnych schroniskach wycieczkowych na rok 1933. Ogłoszono dane sprawozdawcze z ruchu wycieczek w schroniskach. W roku 1932 urządzonych było 146 schronisk, wyposażonych w 3.488 łóżek. W r. 1933 liczba schronisk podniosła się do 152, łóżek 3.814. Ze schronisk szkolnych korzystało w roku 1932 wycieczek 4.916, osób 66.286, wydano noclegów 106.260. W liczbie korzystających młodzieży szkół powszechnych było 27%, szkół średnich 47%, szkół zawodowych 9%, zakładów kształcenia nauczycieli 17%.

HARCERSKIE KONFERENCJE NAUCZYCIELSKIE

✪--- W roku 1933 w związku ze wzmożonym ruchem harcerskim odbył się szereg konferencyj nauczycielskich, poświęconych zagadnieniom programu i metody harcerskiej oraz zasadom szkolenia drużynowych oraz opiekunów i opiekunek. Od stycznia do kwietnia włącznie odbyło się 5 żeńskich konferencyj: w styczniu w Lublinie, gdzie przybyło przeszło 80 nauczycielek z całego Okręgu Szkolnego i we Lwowie również dla całego Okręgu Szkolnego; w marcu w Bydgoszczy dla miejscowych nauczycielek i w Brześciu n/B. dla terenu dawnego Okr. Szk. Poleskiego; w kwietniu w Kielcach

 dla terenu województwa kieleckiego. W kwietniu również odbyła się w Łucku konferencja dla nauczycieli, opiekunów i opiekunek drużyn z terenu Okr. Szk. Łuckiego. W maju projektowana jest konferencja w Toruniu dla nauczycielek z terenu dawnego Okr. Szk. Pomorskiego. Konferencje żeńskie odbywały się pod kierownictwem Naczelnej Instruktorki Harcerstwa w Ministerstwie W. R. i O. P.

Z KRAJU

VII MIĘDZYNARODOWY KONGRES HISTORYKÓW W WARSZAWIE

✪ --- Od 21 do 28 sierpnia b. r. odbędzie się w Warszawie i Krakowie VII Międzynarodowy Kongres Historyków. Kongresy poprzednie odbywały się w Paryżu, Rzymie, Berlinie, Londynie, Brukseli i Oslo. Od chwili powołania do życia w r. 1926 Międzynarodowego Komitetu Nauk Historycznych organizacją tych kongresów, zwoływanych co lat 5, zajmuje się wspomniany wyżej komitet. Z jego ramienia w charakterze gospodarzy zajęło się zorganizowaniem kongresu warszawskiego Polskie Towarzystwo Historyczne. Wyłoniło ono komitet organizacyjny kongresu, który rozpoczął swoje prace już w r. 1931. W ciągu lat 1931 i 1932 komitet organizacyjny nawiązał kontakt ze wszystkiemi krajami europejskiemi oraz wieloma pozaeuropejskiemi, zapewniając w ten sposób udział licznych historyków z całego świata w kongresie warszawskim. ✪ --- Zgodnie z już ustaloną tradycją jedna z sekcyj kongresu, a mianowicie sekcja XIV, poświęcona będzie nauczaniu historji. W ciągu ostatniego pięciolecia, t. j. od VI Międzynarodowego Zjazdu Historyków w Oslo (1928) zainteresowanie sprawą nauczania historji stale wzrasta. Wielokrotnie omawiano rolę nauki historji w nauczaniu oraz podkreślano doniosłość współpracy międzynarodowej i wysuwano szereg postulatów dydaktycznych w tej dziedzinie. Obrady sekcji XIV Siódmego Międzynarodowego Kongresu Historyków mają tem większą wagę w pojęciu komitetu organizacyjnego, że konieczne jest, aby inicjatywa w sprawach dydaktyki historji przeszła do rąk historyków-specjalistów, jak już niejednokrotnie podkreślano na wielu zjazdach i konferencjach. --- ✪ --- Szereg wysuwanych postulatów i rzucanych projektów czy przez pedagogów, czy przez moralistów czeka na pogłębienie i zrealizowanie. Kwestja uzgodnienia postulatów pedagogicznych i dydaktycznych z podstawowemi zasadami metody naukowej jest pierwszem zasadniczem zadaniem. Z tego punktu ujmują zagadnienia niektóre zgłoszone referaty, jak np. W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej. --- ✪ --- Sprawie realizacji i form współpracy międzynarodowej poświęcony będzie szereg referatów i przemówień. Między innemi P. Otlet, dyrektor Mundaneum, wygłosi referat o Atlasie Cywilizacji Powszechnej, J. Krasicka — o wymianie międzynarodowej pomocy szkolnych, H. Radlińska — o współpracy historyka i pedagoga, referaty R. Altamiry i M. Lheritier'a omówią kwestje podręczników szkolnych. ✪ --- Obrady nad sprawami dydaktycznemi postanowiono skupić dokoła szeroko ujętego zagadnienia konkretyzacji (referaty W. Knapowskiej, J. Maly'ego i C. Nankiego). Również w związku z tem komitet organizacyjny sekcji XIV zamierza przygotować pokaz pomocy naukowych, podręczników szkolnych oraz udostępnić członkom kongresu zwiedzenie czynnych pracowni historycznych. --- ✪ --- Zagadnienia konkrety-

zacji będą uwzględniały wszystkie stopnie nauczania, poza niższem, średniem i wyższem także oświatę pozaszkolną (referaty przedstawiciela Brytyjskiego Instytutu Kształcenia Dorosłych). ---✪--- Sprawie nauczania historji na stopniu wyższym są poświęcone dwa referaty: M. Handelsmana i C. Vinas Mey'a. W związku z tem będzie postawione niezmiernie ważne zagadnienie kształcenia nauczyciela historji, dające mu odpowiednie przygotowanie naukowe i dobrą znajomość nowych wymagań dydaktyki. Kwestja przygotowania historyka do zawodu nauczycielskiego oraz kwestja umożliwienia mu pracy naukowej jest jednym z postulatów wymaganych, lecz niezrealizowanych dotychczas. ---✪--- Dla umożliwienia jak najszerszym warstwom nauczycieli wzięcia udziału w obradach kongresu, Prezydjum Międzynarodowego Kongresu Historyków poczyniło już starania w Ministerstwie W. R. i O. P. w celu uzyskania dla czynnych nauczycieli urlopów na czas trwania kongresu.

VI OGÓLNOPOLSKI ZJAZD NAUCZYCIELI GEOGRAFJI W WARSZAWIE

✪--- Komitet organizacyjny, wyłoniony przez V Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografji w Gdyni, złożony z przedstawicieli: Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego i Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji, zwołuje VI Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografji do Warszawy w czasie Zielonych Świątek w dn. 4—6 czerwca b. r. Program zjazdu przewiduje m. i. referat: Geografja w nowych programach Ministerstwa W. R. i O. P. Obrady w sekcjach dydaktycznych obejmą następujące sprawy: 1) współczesne metody nauczania z punktu widzenia wartości dydaktycznych geografji, jako przedmiotu nauki szkolnej, 2) uwzględnienie zagadnień gospodarczych w nauce geografji w szkołach ogólnokształcących, 3) nauczanie geografji w środowiskach wielkomiejskich.

XXVII ZJAZD DELEGATÓW POLSKIEGO TOWARZYSTWA KRAJOZNAWCZEGO

✪--- W dniu 30 kwietnia b. r. odbył się w Warszawie XXVII Doroczny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Zjazd zagaił i przewodniczył obradom prezes Towarzystwa, Marszałek Senatu, Wł. Raczkiewicz. Sprawozdania z poszczególnych działów pracy składali: 1) wiceprezes P. T. K., Al. Patkowski — o sprawach organizacyjno-programowych Towarzystwa, 2) redaktor »Ziemi« Al. Janowski — o programie »Ziemi« i warunkach finansowych naczelnego organu krajoznawczego, 3) redaktor »Słownika Geograficznego Państwa Polskiego« prof. dr. Stanisław Arnold — o pracach dokonanych na terenie woj. pomorskiego, przygotowanych na obszarze woj. wołyńskiego i o planach pracy na okres najbliższy, 4) prof. dr. Włodz. Antoniewicz przedstawił sprawę sieci muzeów regionalnych w Polsce, rozmieszczenia i potrzeb muzeów P. T. K. oraz omówił uchwaloną przez ciała parlamentarne i ogłoszoną w Dzienniku Ustaw ustawę muzealną, 5) wiceprezes P. T. K., J. Remer, omówił program prac w dziedzinie propagandy i ochrony swojszczyzny, 6) prof. L. Węgrzynowicz — rozwój ruchu krajoznawczego wśród młodzieży szkolnej, 7) dr. Włodz. Kozubski przedstawił działalność P. T. K. na polu turystyki. ---✪--- Ze sprawozdania wynika, że Towarzystwo rozwija się nader pomyślnie. Na obszarze Rzeczypospolitej istnieją 73 oddziały P. T. K., skupiające około 8.000 członków. W r. 1932 przy-

 było prawie 3.000 nowych członków i kilkanaście nowych oddziałów. Prace nad »Słownikiem Geograficznym« znajdują się w tem stadjum, że wydawnictwo już na wiosnę r. 1934 zacznie się systematycznie co miesiąc ukazywać w postaci czteroarkuszowych zeszytów, zaopatrzonych w plany miast oraz mapy powiatów i województw. Towarzystwo posiada 25 muzeów regjonalnych i prowadzi sprawy muzealnictwa regjonalnego w Związku Muzeów Polskich, skupiającym prawie wszystkie (73) muzea, jakie istnieją na obszarze Rzeczypospolitej. P. T. K. kieruje ruchem krajoznawczym młodzieży, skupiając w specjalnej Komisji Rady Głównej wszystkich nauczycieli-opiekunów kół młodzieży, których jest obecnie 397. W zakresie turystyki wybitnie rozwija się działalność na polu turystyki wodnej i narciarskiej. P. T. K. posiada 17 schronisk, 7 domów własnych, a w r. 1932 prawie wyłącznie o własnych siłach zbudowało dwa nowe domy wycieczkowo-krajoznawcze: dwupiętrowy, murowany w Toruniu i jednopiętrowy, drewniany w Sandomierzu. W Warszawie, przy ul. Miedzeszyńskiej 8, zbudowana została przystań turystyki wodnej, hangary, dom campingowy i w ten sposób powstał jeden z najbardziej estetycznych zakątków nadwiślańskich w stolicy. ---✪--- Na czerwiec b. r. wyznaczony został zjazd młodzieży kół krajoznawczych P. T. K. w Bydgoszczy i Toruniu.

II ZJAZD NEOFILOLOGÓW POLSKICH I WALNE ZGROMADZENIE CZŁONKÓW POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO W KRAKOWIE

✪--- W dn. 9—11 kwietnia b. r. odbył się w Krakowie II Zjazd Neofilologów Polskich pod przewodnictwem prof. Uniw. Jagiell., d-ra Romana Dyboskiego. W zjeździe uczestniczyło 200 osób. Program obrad plenarnych wypełniły referaty następujące: prof. d-ra Z. Łempickiego »Goethe a podstawy rozwoju literackiego w Niemczech XIX wieku«, prof. d-ra Romana Dyboskiego »Sir Walter Scott po stu latach«, nacz. d-ra J. Balickiego »Podstawy nauczania w nowej szkole średniej«, instr. Min. H. Nieniewskiej »Języki obce nowożytne w nowych programach« oraz dyr. d-ra J. Piątka »Zagadnienie przyszłości języków nowożytnych w Polsce«. Nad referatami programowemi toczyła się ożywiona dyskusja. Podczas zjazdu obradowały sekcje: 1. romanistyczna, 2. anglistyczna i 3. germanistyczna. Pośród rezolucyj, uchwalonych przez Zjazd, znajduje się wzywająca wszystkich neofilologów polskich do intensywnych studjów nad przystosowaniem swej pracy dydaktycznej do nowych warunków i komunikowania sobie wzajemnie wyników swych doświadczeń, jak niemniej wyników swych teoretycznych rozważań w tej dziedzinie za pośrednictwem »Neofilologa«.

CZTERDZIESTOLECIE POLSKIEGO TOWARZYSTWA FILOLOGICZNEGO

✪--- W dn. 23 kwietnia b. r. odbył się w Uniwersytecie J. K. we Lwowie Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Filologicznego pod przewodnictwem wiceprezesa Towarzystwa, d-ra Stanisława Pilata. Polskie Towarzystwo Filologiczne założył obecny jego prezes, prof. dr. L. Ćwikliński w r. 1892. Od roku 1894 wydaje Towarzystwo znane i cenione nietylko w Polsce, ale i zagranicą czasopismo »Eos«, do roku 1923 w języku łacińskim i polskim, później zaś w języku łacińskim i francuskim.

Tom XXXII (1929) poświęcony był wybitnemu helleniście lwowskiemu, prof. dr. Stan. Witkowskiemu, tom XXXIII (1930/1) znakomitemu uczonemu prof. dr. T. Zielińskiemu, obecnie zaś drukujący się poświęcony będzie prof. Uniw. Jagiell. dr. L. Sternbachowi.

O MATERJAŁY DO HISTORJI PRACY OŚWIATOWEJ

✪--- Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, od szeregu lat prowadząc badania nad formami i przeszłością pracy oświatowej w Polsce, przystępuje do gromadzenia zbiorów do dziejów oświaty pozaszkolnej (zwłaszcza dziejów popularyzacji) wiedzy ze szczególnem uwględnieniem tajnej pracy oświatowej w b. zaborze rosyjskim i zwraca się do wszystkich oświatowców, nauczycieli, popularyzatorów, samouków, słuchaczy i uczestników zespołów samokształceniowych czy oświatowych z prośbą o nadsyłanie następujących materjałów: 1. Książek, broszur, pism popularnych z różnych dziedzin wiedzy, drukowanych w okresie 1865—1918. 2. Rękopisów w oryginale lub kopjach o charakterze wspomnień i pamiętników na temat docierania wiedzy do wsi, miast i miasteczek. Chodzi tu o dokumenty zarówno ze strony tych, którzy tę wiedzę szerzyli, jak i tych, którzy byli samoukami lub członkami kół, zespołów, tajnych kompletów i t. p. i mogliby wskazać, jakiemi drogami i w jaki sposób zdobywali wiedzę. Rękopisy oryginalne mogą być po przepisaniu w Warszawie zwrócone. 3. Oryginałów lub odpisów listów i dokumentów, rzucających światło na dzieje oświaty pozaszkolnej w Polsce. 4. Fotografij o charakterze ilustracyj do dziejów oświaty.

BADANIA PSYCHOTECHNICZNE ABITURJENTÓW I MŁODYCH AKADEMIKÓW W CZECHOSŁOWACJI

✪--- Dr. František Šeracky, profesor Uniwersytetu Praskiego i dyrektor Instytutu Psychotechnicznego przy Masarykowej Akademji Pracy, bawił w Polsce w ostatnim tygodniu kwietnia na zaproszenie Uniwersytetu Poznańskiego i Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego w Warszawie. Prof. Šeracky wygłosił odczyty w Krakowie, Warszawie i Poznaniu na tematy następujące: 1. Badania psychotechniczne abiturjentów szkół średnich w Republice Czechosłowackiej; 2. Zainteresowania słuchaczy pierwszych kursów filozofji i politechniki; 3. Badania psychotechniczne służby bezpieczeństwa. Dzięki p. Kuratorowi Okr. Szk. Warszawskiego odczyty warszawskie cieszyły się liczną frekwencją nauczycielstwa, zachęconego przez Kuratorjum osobnym okólnikiem. (Obszerne streszczenie odczytów prof. Šeracky'ego ukaże się w najbliższym zeszycie »Psychotechniki«). ---✪--- Badania nad abiturjentami były przeprowadzane w Czechach w ścisłem porozumieniu Instytutu Psychotechnicznego z Ministerstwem Szkolnictwa i Oświaty Narodowej. Zbadano 365 abiturjentów z ziemi czeskiej i morawsko-śląskiej, w tem 273 Czechów, 83 Niemców. Abiturjenci wypełniali najpierw kwestjonarjusz, zawierający: dane osobiste; informacje o przebiegu nauki szkolnej, o ustosunkowaniu się ucznia do poszczególnych przedmiotów, o trudnościach szkolnych, o zainteresowaniach poza szkołą; charakteryzujący wpływy pozaszkolne, jak lektura, filmy, wybitne osobistości; dalej samoocenę zdolności i najważniejszych rysów charakteru, wreszcie dane co do wyboru zawodu albo studjów, rozwój tej sprawy i uzasadnienie wyboru. ---✪--- Właściwe badania polegały na rozwiązywa-

 niu testów znanego zespołu Yerkesa, przystosowanego do warunków czeskich. Pod względem wyboru zawodu 57% abiturjentów było zdecydowanych, 43% wahało się między dwoma i więcej kierunkami, a prawie 9% wogóle nie wiedziało, czem się zajmie po wakacjach. $^{1}/_{10}$ części zdecydowanych Instytut odradzał obrany zawód. Odsetki wybierających poszczególne zawody były następujące (w nawiasach odsetki ogólnej ilości abitujentów, którym Instytut doradził dany zawód): prawo 22% (25%), technika 21% (22%), medycyna 19% (19%), filozofja i nauki przyrodnicze 14% (11%), inne przedmioty szkół wyższych 5% (2%). Ogółem ze szkół średnich chciało przejść do wyższych 81%, doradzano 79%. Zawód nauczycielski (bez studjów wyższych) obierało 8% (doradzano 10%), służbę wojskową 5% (3%), urząd albo zawód praktyczny 6% (8%). ---✪--- Instytut zwrócił szczególną uwagę na ujęcie całkowitego kierunku zainteresowań badanej młodzieży, jej skłonności. Chodziło tu o wykrycie trwałych zainteresowań, jako czynników szczególnie ważnych przy wyborze zawodu. Opierano się na wynikach badań amerykańskich, które wykazały, że *zainteresowanie, podniecane silną wolą albo ambicją, jest przy wyborze zawodu ważniejsze, niż wszelkie zdolności.* ✪--- Kwestjonarjusz do badania zainteresowań składał się z pięciu części: I) 352 nazwy różnych zawodów. Badany ma zająć wobec zawodów tych czysto uczuciowe, pierwotne stanowisko i napisać »tak«, jeśli zawód mu się podoba, »nie«, jeśli się nie podoba, »?«, jeśli nie może się zdecydować; »TAK«, jeśli zawód jest mu specjalnie sympatyczny, »NIE«, jeśli antypatyczny. Jeśli zawód nieznany, podkreśla »nie znam«. ✪--- II. A) tu wymieniono różne zabawy, gry, czynności sprawiające przyjemność lub przykrość, np. przypatrywanie się zapasom. ---✪--- B) tu wymieniono różne czynności z życia prywatnego lub zbiorowego, jak branie udziału w zebraniach, uczenie się obcych języków, zaznajamianie się z obcymi ludźmi i t. p. ---✪--- Badany postępuje, jak w części I. Ogółem jest tu A + B = 98 + 83 zadań. ✪--- III. 75 tematów wykładów, np.: »Sceptycyzm filozoficzny w starożytności a dzisiaj«, »Wpływ Gandhiego na metody indyjskiej wojny narodowej«, »Organizacja amerykańskich domów handlowych« i t. p. Badani mają wybrać tematy, które ich interesują, lub nie budzą zainteresowania. ---✪--- IV. Wykaz ludzi o różnych usposobieniach, właściwościach, zainteresowaniach, np. ludzie roztargnieni, energiczni, ambitni. Badany ma napisać, czyby się chętnie, czy niechętnie stykał z danym rodzajem ludzi. Ogółem 75 zadań. ---✪--- V. Pary kontrastowych czynności, np. praca umysłowa — praca fizyczna, praca stale jednakowa — praca ustawicznie zmienna; badani mają wybrać rodzaje pracy, postępowania, jakie im bardziej odpowiadają. ✪--- Zestawienia odpowiedzi na poszczególne części kwestjonarjusza nie dały wyników jednakiej wartości; najciekawiej wypadły w części I i III. Po podzieleniu wszystkich zawodów na dziesięć grup otrzymano takie odsetki »filozofów« i »techników«, wyrażających zainteresowanie dla zawodów poszczególnych grup: I. Zawody kształcące i wychowujące: Fil. 52%, Tech. 41,5%; II. Zawody naukowo-badawcze: F 49%, T 55,5%; III. Artystyczne: F 46,5%, T 58%; IV. Społeczno-dynamiczne: F 32,5%, T 57%; V. Społeczno-zdrowotne: F 30%, T 39%; VI. Urzędnicze: F 23%, T 49%; VII. Motoryczno-dynamiczne: F 22%, T 67%; VIII. Konstruktywno-techniczne: F 22,5%, T 46,5%; IX. Handlowo-gospodarcze: F 16,5%, T 38,5%; X. Praktyczno-zmechanizowane: F 11%, T 22,5%. ---✪--- Różnice u obu grup studentów są widoczne, np. zawody kształcąco-wychowawcze są u filozofów na pierwszem miej-

scu, u techników na ósmem; zawody konstruktywno-techniczne u filozofów na ósmem miejscu, u techników na pierwszem. ---✪--- Na uwagę zasługują także wyniki trzeciej części kwestjonarjusza. U filozofów na pierwszem miejscu zainteresowań jest językoznawstwo (95%), potem zagadnienia społeczne i polityczne (80%), aktualności kulturalne (74%), filozofja (73%), historja (59%), nauki przyrodnicze (33,7%), higjena (17,3%), ekonomja polityczna (6,5%), technika (4,2%). U techników na pierwszem miejscu są kulturalne aktualności (82,2%), potem społeczne i polityczne zagadnienia (72,3%), potem dopiero technika (65%), ekonomja polityczna (60,3%), filozofja (48,5%), nauki przyrodnicze (34,8%), językoznawstwo (30,2%), higjena (22,8%), historja (22,2%). ---✪--- Wynikami badań zainteresowało się w wysokim stopniu Ministerstwo Szkolnictwa i Oświaty Narodowej, tak że zachęciło młodzież do poddawania się badaniom. Miało to ten skutek, że w bieżącym roku szkolnym Instytut będzie mógł już zbadać 1.500 maturzystów na podstawie dobrowolnego zgłoszenia się, co niewątpliwie przyczyni się do pogłębienia znajomości psychiki młodej inteligencji czeskiej. St. Sed.

KURS DLA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI POLSKICH ZAGRANICĄ

✪--- Rada Organizacyjna Polaków z Zagranicy urządza od 2 do 30 lipca r. b. na Pomorzu II kurs wakacyjny dla kandydatów na nauczycieli polskich zagranicą. ✪--- Program kursu obejmuje następujące zagadnienia: a) Ideologja i struktura środowisk polskich zagranicą, b) Szkolnictwo polskie zagranicą, c) Metody pracy oświatowo-społecznej, d) Sport i wychowanie fizyczne, e) Teatr, chóry i t. p. ✪--- Od kandydatów(ek) na kurs wymaga się: a) dobrego stanu zdrowia i sprawności gimnastyczno-sportowej, b) pełnych kwalifikacyj nauczycielskich, c) przynajmniej 3-letniej praktyki w szkołach powszechnych, d) uzdolnień w zakresie pracy pozaszkolnej, e) zamiłowania do pracy społeczno-organizacyjnej, f) wieku od 22 do 38 lat. Pozatem pożądana jest znajomość języka francuskiego lub niemieckiego, jak również wykazanie się dotychczasową pracą w organizacjach oświatowych i wychowawczo-ideowych (Zw. Harc. Pol., Zw. Strzelecki i t. p.).

Z ZAGRANICY

KONGRES MIĘDZYNARODOWY SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO

✪--- W dniach od 26 do 31 lipca b. r. odbędzie się w Rydze XV-ty Międzynarodowy Kongres Szkolnictwa Średniego o następującym porządku dziennym: A. Przygotowanie zawodowo-pedagogiczne nauczycieli szkół średnich. B. Informacje, poparte dowodami, w sprawie ulepszeń, dokonanych w ciągu roku szkolnego 1932/33 w zakresie organizacji i urządzeń szkolnictwa średniego z punktu widzenia dydaktycznego, estetycznego i higjenicznego. C. Międzynarodowe Biuro Szkolnictwa Średniego i inne międzynarodowe stowarzyszenia. ---✪--- W związku z porządkiem dziennym kongresu Międzynarodowe Biuro Szkolnictwa Średniego rozesłało kwestjonarjusz, który ze względu na poruszone w nim problemy przytaczamy. ---✪--- Kwestjonarjusz w sprawie przygotowania pedagogicznego nauczycieli szkół średnich. 1. Jakie są tytuły i dyplomy uniwersyteckie, które w pańskim kraju dopuszczają do

 karjery nauczycielskiej w szkolnictwie średniem? Egzaminy i konkursy uniwersyteckie i państwowe. (Przykład: egzamin konkursowy profesorski we Francji, Le concours d'agrégation, który daje możność objęcia katedr najbardziej ważnych). 2. Jak się kształcą nauczyciele w pańskim kraju? Seminarja; uniwersytety; przeciętny czas trwania przygotowania? a) W jakiej mierze należałoby specjalizować nauczycieli szkół średnich? Czy wydaje się panu, że lepiej byłoby, by ich możność nauczania ograniczona była do jednego przedmiotu, czy też rozszerzona była na więcej przedmiotów? W ostatnim wypadku czy wydaje się panu potrzebne, aby te przedmioty tworzyły całość wiadomości jednorodnych, czy też — dla uniknięcia ewentualnych niedogodności zbyt wyłącznej specjalizacji — były raczej różnorodne? A w takim razie, czy zgrupowanie tych różnorodnych przedmiotów powinno być pozostawione wolnemu wyborowi przyszłego nauczyciela, czy też oznaczone drogą rozporządzenia administracyjnego? b) Czy przygotowanie intelektualne nauczyciela szkoły średniej powinno wyłącznie odbywać się w uniwersytetach, czy też w szkołach specjalnych? c) Czy lata przygotowujące do zawodu nauczycielskiego powinny być poświęcone wyłącznie studjom, pogłębiającym daną specjalność, której się przyszły nauczyciel poświęca, a temat żądanych egzaminów czy egzaminu powinien być również zaczerpnięty z zakresu tej specjalności? d) Czy jest oznaczone minimum czasu trwania przygotowania nauczyciela? e) Czy uważa pan, że trzeba, by był jeden lub więcej stopni — a tem samem pewna hierarchja — w uzyskiwanych tytułach dla wykonywania funkcyj nauczyciela szkoły średniej? (Każdy z tych tytułów dawałby prawo nauczania w pewnych typach zakładów lub w pewnych oznaczonych klasach). f) Czy egzaminy wymagane dla otrzymania tych tytułów powinny być konkursowemi, czy też zwykłemi, albo kombinacją tych obu egzaminów? 3. Jak w pańskim kraju wygląda właściwe kształcenie »pedagogiczne« (teoretyczne i praktyczne) nauczyciela szkoły średniej? Zwięzły program tej części przygotowania. Czy uwzględniona jest przy egzaminach i konkursach? Czas trwania przygotowania praktycznego. 4. Czy istnieje pomoc administracyjna dla nauczycieli czynnych, którąby utrzymywała i rozwijała ich kulturę pedagogiczną (perjodyczne instrukcje urzędowe; pisma pedagogiczne urzędowe; konferencje perjodyczne lub okolicznościowe; rola inspekcji z punktu widzenia pedagogicznego)? 5. Czy w pańskim kraju istnieją prywatne lub urzędowe zgrupowania profesorów według specjalności? Czy jednym z celów ich biuletynów (organów związku) jest zaznajamianie nauczycieli o pedagogicznym ruchu i eksperymentalnych badaniach ((szkoły aktywne, nowe szkoły, bibljografja pedagogiczna i t. p.)? 6. Jakie teorje pedagogiczne zdają się wzbudzać najwięcej zainteresowania w pańskim kraju? 7. Jakie należałoby przedsięwziąć środki, by dać przygotowaniu nauczycielskiemu pedagogicznemu całą pożądaną pełnię: a) w czasie przygotowania do profesury, b) w czasie czynnej służby? 8. Czy zna pan eksperymenty pedagogiczne, przeprowadzane a) urzędowo, b) prywatnie w szkołach średnich w pańskim kraju? Otrzymane rezultaty. Czy uważa pan, że takie eksperymenty mogłyby być z pożytkiem popierane i powierzane nauczycielom szkół średnich? 9. Czy odpowiedzi pańskie stosują się do nauczycieli szkół prywatnych i niezależnych (wolnych — libres), które w pewnych krajach tworzą ważny element systemu szkolnictwa średniego? 10. Czy ma pan jeszcze co do zaznaczenia?

VII MIĘDZYNARODOWY KONGRES OPIEKI NAD DZIECKIEM

odbędzie się w Paryżu od 5 do 9 lipca b. r.

✪--- W West Trenton (koło Nowego Jorku) w Stanach Zjedn. Ameryki odbędzie się w dniach 18 — 23 czerwca b. r. Międzynarodowy Kongres Kształcenia Głuchych. Z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. weźmie w nim udział prof. Henryk Konopnicki w charakterze obserwatora.

ZE SZKOLNICTWA W JUGOSŁAWJI

✪--- Z okazji dyskusji nad budżetem szkolnym jugosłowiański minister oświaty zakomunikował, że w przeciągu 12 lat istnienia nowego państwa liczba szkół powszechnych wzrosła z 5.610 na 8.618, liczba uczniów z 658.000 na 1.316.000, a liczba nauczycieli z 11.064 na 22.430. Niektórzy z posłów zwracali uwagę na niskość płac nauczycieli i na nieregularne wypłacanie im pensyj. Związek nauczycieli zwrócił się do ministra ze skargą na zbyt wielką liczbę uczniów w klasach szkół powszechnych, która sięga od 100 do 150. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, 1933, V, Nr. 12, marzec). S. T.

KRYZYS SZKOLNY W HOLANDJI

✪--- W ostatnich czasach wzrosła niepomiernie przeciętna ilość uczniów w klasach szkół powszechnych. 7.000 klas liczyło 41—50 uczniów, 1.223 klasy — 51—60 uczniów, 77 klas — 61—70 uczniów, 47 klas — ponad 70 uczniów. W najbliższym czasie zostanie zwolnionych 2.369 nauczycieli. Już dziś daje się odczuwać nadmiar sił nauczycielskich. Na jedną wolną posadę nauczycielską zgłasza się przeszło 100 kandydatów. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, 1933, V, Nr. 12, marzec). S. T.

SZKOŁA I BEZROBOCIE W DANJI

✪--- Duńskie ministerstwo oświaty opracowało projekt ustawy, przedłużającej obowiązek szkolny do 15 roku życia. W ten sposób pragnie ministerstwo w pewnym przynajmniej zakresie ograniczyć bezrobocie młodzieży w tym okresie życia i demoralizujące następstwa braku zajęcia. W nowych programach nauki, ułożonych z powodu przedłużenia obowiązku szkolnego, uwzględniona została przedewszystkiem nauka obcych języków. W szeregu miast prowincjonalnych poczyniono już próby w tym kierunku, nie czekając na uchwalenie ustawy. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, 1933, V, Nr. 11, luty). S. T.

NĘDZA MŁODZIEŻY W STANACH ZJEDNOCZONYCH JAKO NASTĘPSTWO KRYZYSU EKONOMICZNEGO

✪--- Ilość dzieci w wieku szkolnym, pozbawionych domu, rodziców i szkoły, wynosi w Stanach Zjednoczonych przeszło 200.000. Jako »tramp'owie« przebiegają one Stany we wszelkich kierunkach. Niektóre z nich w swoim czasie uczęszczały nawet do kolegjów. Najczęściej są one pozbawione wszelkich zasiłków, gdyż »private charities« wypłacają zasiłki tylko w tym wypadku, jeśli dzieci mogą się wykazać co najmniej rocznym stałym pobytem w jednej miejscowości. Trampowie żyją z prac sezonowych, krótkotrwałych i stosunkowo trudnych do otrzymania. Rzesze te młodociane noszą nazwę »Hobo's«, przepełnione są niemi ulice miast, drogi wiejskie i domy dla bez-

 domnych w poszczególnych Stanach. --- ✪ --- Jeszcze smutniejszy stan rzeczy podają wiadomości »Children's Bureau of U. S. A.« W Nowym Jorku i okolicy żyje 2 miljony ludzi w mieszkaniach nietylko niehigjenicznych, ale urągających wprost godności człowieka. Wbrew prawu ¼ miljona dzieci 10, 12 i 13-letnich pracuje zarobkowo; ½ miljona w wieku lat 14—15 zajętych jest pracą zawodową. Dzieci te pozbawione są nietylko szkół, lecz jakiegokolwiek wychowania. Na brak nadzoru i pomocy lekarskiej cierpi 212.000 dzieci schorzałych i 392.000 dzieci tuberkulicznych. Dane te statystyczne dotyczą tylko stanów nadatlantyckich. (Schweizer Erziehungs-Rundschau, 1933, V, Nr. 11, luty). S. T.

OŚWIATA NA WSI W PRUSIECH WSCHODNICH

✪ --- W Królewcu zrzeszyły się sfery zainteresowane z rozmaitych punktów widzenia w pracy nad podniesieniem poziomu kulturalnego warstwy chłopskiej w Prusiech Wschodnich. Nowemu zrzeszeniu idzie zarówno o wymianę myśli, jak i podniesienie poziomu oświatowej pracy na wsi. Agrarny charakter Prus Wschodnich oraz »szczególnie trudne warunki na niemieckiej wschodniej granicy« są punktem wyjścia pracy nowego zrzeszenia, które ma również zamiar wydawać nieperjodyczny szereg pism; pierwszy zeszyt jest zatytułowany: Rozbudowa wiejskich szkół i oświata wiejskiego ludu. (Ostpreussischer Arbeitskreis für Landschulausbau und Landvolkbildung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1933, 34/1, styczeń). H. O.

POLSKA WYSTAWA SZKOLNA W CHICAGO

✪ --- Wydział Oświaty Związku Narodowego Polskiego w Stanach Zjednoczonych Am. Pn. zorganizuje w terminie od 4-go do 11-go czerwca r. b. w Chicago Wystawę Polskich Szkół Dokształcających w Ameryce. Organizatorzy mają na celu: 1) zobrazowanie stanu posiadania polskiego szkolnictwa dokształcającego (sieć szkolna, rodzaje szkół, statystyka dziatwy, warunki pracy, budżety szkolne, grono nauczycielskie i t. d.); 2) odtworzenie życia wewnętrznego polskiej szkoły dokształcającej pod względem wychowawczo-dydaktycznym; 3) osiągnięcie korzyści natury propagandowej na rzecz szkoły polskiej. --- ✪ --- Udział w Wystawie, obok szkolnictwa dokształcającego, liczącego w bieżącym roku 211 szkół, wezmą: a) klasy języka polskiego 17-tu szkół amerykańskich, b) Kolegjum Związku Narodowego Polskiego w Cambridge Springs, c) drużyny harcerskie Z. N. P., skupiające obecnie 30.000 członków. Do wzięcia udziału w Wystawie zostało również zaproszone szkolnictwo polskie w Kanadzie, Brazylji i Argentynie. --- ✪ --- Równolegle do tej wystawy urządzona ma być wystawa szkolnictwa Rzeczypospolitej Polskiej. --- ✪ --- Na prośbę Związku Narodowego Polskiego, nadesłaną do Ministerstwa z końcem marca r. b., na wystawę zostały przesłane w dniu 10 maja przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego eksponaty, obrazujące szkolnictwo nasze według następujących działów: 1) wiadomości o Polsce współczesnej, 2) budżet oświatowy, 3) ustrój szkolnictwa polskiego, 4) szkolnictwo w cyfrach, 5) budownictwo szkolne, 6) wychowanie, 7) programy i metody nauczania, 8) podręczniki i pomoce szkolne, 9) czasopisma pedagogiczne, 10) oświata pozaszkolna, 11) poradnictwo zawodowe i psychotechnika w Polsce. Na eksponaty składają się: a) wykresy obrazujące budżet oświatowy, ustrój szkolnictwa i dane liczbowe o szkolnictwie, b) tablice i albumy z fotografjami, przedstawiającemi budynki szkolne oraz obrazującemi

życie szkolne (wychowanie, nauczanie i t. p.), c) filmy, obrazujące takież życie w jednej z miejskich szkół powszechnych, w jednem państwowem gimnazjum oraz w dwu gimnazjach prywatnych, które dostarczyły filmu na własny koszt, d) wydawnictwa informacyjne, atlasy statystyczne i mapy, e) podręczniki i pomoce szkolne, f) książki do czytania dla uczniów, g) książki pomocnicze dla nauczycieli i czasopisma pedagogiczne, h) prace uczniów (rysunki i roboty ręczne). Wśród fotografij znajdują się także zdjęcia z wystawy, urządzonej przez uczniów gimnazjum im. St. Batorego. --- ✪ --- Prócz tego Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało specjalną broszurkę p. t. »Szkolnictwo Rzeczypospolitej Polskiej na wystawie szkolnej w Chicago 1933 r.«, zawierającą notatki informacyjne o poszczególnych wyżej wymienionych działach i dodany do każdego działu szczegółowy spis eksponatów.

Dr. W. Z.

  

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

DOKOŁA WYCHOWANIA GOSPODARCZEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ

✪ --- W miesięczniku »Praca Szkolna« (dodatek do »Głosu Nauczycielskiego«, Nr. 8, 1933) znajdujemy obszerne wywody na powyższy temat. Na wstępie autor cytuje m. i. broszurę dr. Biegeleisena p. t. »Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej«, opartą na wynikach ankiety, przeprowadzonej wśród uczniów, kończących szkoły powszechne w Krakowie. Zestawienie odpowiedzi wykazało, że młodzież nie zna dokładnie warunków pracy zawodowej, a ¾ młodzieży objawia dążności wyboru w kierunku ekonomicznie fałszywym, około 80% młodzieży obiera zawód, nie zdając sobie sprawy z własnych zdolności i t. p. U chłopców przy wyborze zawodu przeważają motywy znalezienia lekkiej pracy i łatwych zarobków, u dziewcząt raczej motywy uczuciowe (pomoc rodzinie). Te spostrzeżenia, zresztą poczynione na terenie, gdzie oświata ludowa ma swoją tradycję i okresy bogatego rozwoju, gdzie działają poradnie zawodowe, nasuwają autorowi artykułu szereg refleksyj. Dlatego też w dalszych wywodach autor W. H. stara się odnaleźć przyczyny takiego zjawiska.

✪ --- Sedno rzeczy, niewątpliwie, leży w układzie naszych stosunków gospodarczych, t. j. materjalnych warunkach warstw ludowych, oraz w ciągle jeszcze niewłaściwym stosunku dużej części społeczeństwa do zagadnień gospodarczych. W świadomości szerszych sfer praca fizyczna ma znaczenie mniejsze od pracy intelektualnej, dlatego też i zagadnienia gospodarcze nie są dostatecznie doceniane. Szkoła powszechna w dotychczasowym etapie swojej pracy walnie przyczyniła się do zwalczania analfabetyzmu, rozbudzenia aspiracyj kulturalnych, wdrożenia do czytelnictwa, stała się też węzłem jednoczącym klasy i grupy społeczne w Polsce. Nie zwalczyła jednak dotąd bierności i niezaradności życiowej, braku wytrwałości w pracy, nie wyrobiła zmysłu organizacyjnego i poczucia rzeczywistości. Te zadania stają dzisiaj przed szkołą powszechną, która ma służyć życiu i potrzebom społeczeństwa. Dlatego też szkoła ta, kształcąca szerokie warstwy młodzieży, wstępującej bądź bezpośrednio w życie do różnych zawodów o charakterze praktycznym, bądź pośrednio — po przejściu 4-letniego gimnazjum — do różnych warsztatów pracy gospodarczej, musi urabiać osobowości czynne, zdolne do przezwyciężania trudnych warunków życia. Szkoła uczyni to przedewszystkiem przez dobór treści i ćwiczenia, usprawniające młodzież i ułatwiające jej orjentację w jej uzdolnieniach i zainteresowaniach dla dokonania skutecznego i trafnego wyboru zawodu. W pracy tej winien być rozwijany zmysł konstrukcyjny w wychowankach, jak również w świadomości ich właściwe miejsce winna zająć godność pracy gospodarczej, jako równorzędnej z innemi dziedzinami działalności człowieka. Sprawy tej nie powinno się odkładać do okresu t. zw. dokształcania, wprawdzie ustawowo przewidzianego, ale znajdującego się w gruncie

rzeczy dopiero w zaczątkach rozbudowy. Zresztą jest rzeczą ważną, aby wychowaniu gospodarczemu była poddawana młodzież systematycznie w ciągu całego pobytu jej w szkole powszechnej, a nietylko dorywczo w okresie dokształcania. ---✪--- Jak to uczynić w szkole? Na to pytanie autor stara się odpowiedzieć w drugiej części swoich wywodów, zatytułowanej »Szkoła pracy a wychowanie gospodarcze«. Na wstępie stwierdza, że dziś jeszcze szkoła powszechna w znacznej swej części przygotowuje raczej do czytania wierszy i powieści, niż najprostszych choćby broszur i pism rolniczych. ---✪--- Jeżeli w chwili wstępowania do szkoły powszechnej dziecko posiada zainteresowanie do zjawisk o charakterze praktyczno-życiowym, to z latami, skutkiem systemu kształcenia, maleje ono i ginie. A przecież nauczanie, jeśli istotnie ma wydać właściwe owoce, winno opierać się na poznawaniu spraw praktyczno-życiowych, budzących zainteresowanie. Służy temu wiele czynników. Książka może odegrać tu ważną rolę czynnika, rozszerzającego pojęcia ucznia i pogłębiającego jego zainteresowania tak, aby w dalszem życiu każdy absolwent szkoły powszechnej brał książkę nie od niechcenia, ale z potrzeby zaspokojenia swych zainteresowań zarówno w zakresie pracy zawodowej, jak i w zakresie ogólnych spraw ludzkich. Przyjmując za punkt wyjścia w kształceniu dziecka zjawiska o charakterze praktyczno-życiowym, jako najbardziej interesujące je, wprowadza się tem samem zasadniczy element wychowania gospodarczego do szkoły powszechnej, realizowany przedewszystkiem zapomocą zapoznania dziecka z życiem gospodarczem środowiska (wycieczki do warsztatów pracy). Dziecko przez poznanie planowo wybranych warsztatów pracy winno zrozumieć w sposób poglądowy główne składniki, które składają się na całokształt pracy w każdym warsztacie: technika, organizacja, strona społeczna i gospodarcza warsztatu pracy. Oczywiście, materjał z wycieczek pracoznawczych winien być wyzyskany w nauczaniu, w ten sposób każdy niemal przedmiot otrzyma »żywą treść«, a dziecko nauczy się dokładnie obserwować przejawy życia gospodarczego, nauczy szanować się każdą pracę ludzką, dojdzie na tej drodze do należytego docenienia czynnika solidarności i współpracy w życiu zbiorowem, co przecie jest zasadniczym elementem wychowania obywatelsko-państwowego w szkole powszechnej. ---✪--- To poznawanie życia gospodarczego stanowi pierwszy element wychowania gospodarczego w szkole. Drugim czynnikiem powinno być zaprawianie do pracy fizycznej, któraby dawała ujście zainteresowaniom uczniów, któraby ułatwiała łączenie myśli (kompozycji) z tworzeniem w materjale konkretnym, przy równoczesnem kształceniu zmysłów, usprawnieniu ucznia dla wyrobienia w nim samodzielności, wytrwałości i dokładności w pracy. ---✪--- Niewątpliwie przy realizowaniu wychowania gospodarczego w szkole powszechnej napotka się szereg trudności, a nawet niebezpieczeństw, związanych z tą sprawą. Gdy jednak utartemu systemowi dotychczasowemu, idącemu po linji najmniejszego oporu, przeciwstawi się elementy wychowania gospodarczego, wymagającego umiejętnego organizowania grup młodzieży, dobrej organizacji prac zespołowych, celowego konstruowania planów pracy i t. d., szkoła powszechna dopiero nabierze życia. Praca to niełatwa, ale są czynniki, które ją ułatwiają: przedewszystkiem nauczyciel szkoły powszechnej stoi dość blisko polskiej rzeczywistości gospodarczej, bo ją widzi niemal z okien swej placówki. ---✪--- W dążeniu do wychowania gospodarczego w szkole powszechnej — zdaniem autora — muszą być podstawą swoiste założenia tego wychowania, specyficzne dla Polski, wolne od obcych wzorów, a nawiązujące do tradycyj polskiej myśli pedagogicznej, zawartej w programach przedewszystkiem Komisji Edukacji Narodowej. (k. z.)

✪--- W artykule pod powyższym tytułem »Przegląd Pedagogiczny« (Nr. 15—16, 1933) zdaje sprawę z ogłoszonych w »Polskiem Archiwum Psychologji« wyników ankiety, przeprowadzonej wśród młodzieży szkolnej przez Zakład Psychologji Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego. ---✪--- Charakterystyczną cechą odpowiedzi młodzieży jest dążenie do zaktualizowania pracy szkolnej i możliwego »użyciowienia« tej pracy. Słowem, praktyczny punkt widzenia na zadania szkoły przeważa. Przedmiotem zainteresowania jest przedewszystkiem człowiek ze swojemi właściwościami psychicznemi i fizycznemi. Dalej następuje omówienie wypowiedzeń się młodzieży w stosunku do poszczególnych przedmiotów. ---✪--- Zainteresowania młodzieży wybiegają jednak poza tradycyjne przedmioty programowe i w odpowiedzi na pytanie: czy masz jakie zagadnienia, względnie dziedziny wiedzy, które cię specjalnie interesują, a nie są uwzględnione w nauczaniu szkolnem? wymieniono szereg zagadnień, dotyczących: grupy przedmiotów ekonomiczno-społeczno-politycznych, medycyny, higjeny, uświadomienia płciowego, ratownictwa, techniki, historji wynalazków, grupy dziedzin praktycznych, jak buchalterja, stenografja, pisanie na maszynie, u dziewcząt — gospodarstwo domowe, języków: angielskiego i esperanto, historji sztuki, architektury, rytmiki, plastyki, tańca, sportów i t. p. Już wymienienie tylko tych dziedzin, stwierdzające bardziej praktyczne nastawienie młodzieży szkolnej, niż daje to dotychczasowa szkoła, stwierdza dążenie tej młodzieży do poznania i zrozumienia życia współczesnego. ---✪--- Stwierdzenie tego, oczywiście, nie jest żadną rewelacją, ale w każdym razie jest jeszcze jednym dowodem konieczności zreformowania dotychczasowego systemu nauczania i programów w kierunku zbliżenia ich do życia. (k. z.)

O DWUSTOPNIOWOŚĆ SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

✪--- W »Muzeum« (zeszyt 2, 1933 r.) znajdujemy w przeglądzie czasopism polemikę z artykułem, umieszczonym w Nr. 1 naszego czasopisma p. t. »Z walki o nowy ustrój szkoły średniej w Europie«. Autor, dr. Olszewski, zwalcza zasadę dwustopniowości szkoły średniej, przedstawioną w owym artykule na tle europejskiego ruchu pedagogicznego. ---✪--- Ta nieco spóźniona polemika mogłaby jednakże przynieść pewną korzyść, o ile przyczyniłaby się do wyraźniejszego ujęcia zagadnienia, lub do wykazania trudności, które są na tej drodze do pokonania. Ale taka produktywna polemika musi jednak uwzględniać pewne kardynalne zasady, do których zaliczyć przedewszystkiem należy: 1) zajęcie wyraźnego stanowiska i jasne określenie przedmiotu sporu, 2) zwalczanie rzeczywistych twierdzeń przeciwnika, a nie urojonych, 3) przytaczanie argumentów faktycznych z możliwą ścisłością. ---✪--- Niestety, polemista nie spełnia żadnego z tych warunków. Kilka przykładów: Już na wstępie autor stwierdza, że ...»w danej sprawie stoimy na tej samej platformie, co i autor wspomnianego artykułu...«, a następnie wywody swe poświęca w całości zwalczaniu dwustopniowości szkoły średniej, która była »platformą« owego artykułu, a jest podstawową zasadą nowego ustroju szkoły średniej. Zwalcza zaś dwustopniowość nie tę, o którą chodzi, nie tę, która podział na wydziały wprowadza dopiero w wieku młodzieńczym, u wstępu do szkół wyższych,

ale jakąś teoretyczną dwustopniowość *in abstracto*. Po bardzo uczonym wywodzie od czasów Herbarta przytacza autor piękne argumenty przeciw szkołom dwustopniowym przedwojennym, których nikt dzisiaj wznawiać nie myśli... Jako argument społecznej natury przeciw wprowadzanej dzisiaj dwustopniowości szkoły średniej podaje autor, co następuje: »...Szkoły wojskowe i teologiczne, a w miarę rozwoju techniki i handlu i szereg szkół zawodowych stopniowo poczęły podnosić skalę swoich wymagań i dziś z pośród kandydatów wybierają t y l k o m a t u r z y s t ó w. (Podkreślenie nasze). Z tych powodów podział szkoły średniej stracił swoje znaczenie i stał się zupełnie zbędny...« Fakt powszechnie znany i omawiany, że znaczny odłam młodzieży nie kończy gimnazjum, że wielka ilość szkół zawodowych opiera się na materjale uczniowskim, który przerwał studja gimnazjalne po klasie VI-ej — fakt ten nie istnieje dla autora zupełnie. ---✪--- Dowodzi się dalej, że dwustopniowość w Europie zanika, ale dowodzi raczej gołosłownemi twierdzeniami o przeżytku, »który prędzej, czy później ustąpi...« Niezbyt dobrze świadczy o metodach polemicznych autora twierdzenie, że »ustrój szkoły francuskiej przedstawia się zupełnie inaczej, niż naszkicował to autor«. Autor wcale nie szkicował ustroju szkoły francuskiej, tylko program ustrojowy wpływowego obozu szkoły jednolitej we Francji, wspominając zaś w jednem zdaniu o panującym ustroju, wcale nie stawiał twierdzeń, które się zwalcza... Nawiasem mówiąc, dr. Olszewski, omawiając dziś istniejący ustrój szkoły średniej we Francji i zalecając go nam gorąco z powodu jego nieprzerwanej jednolitości programowej, zapomniał widocznie o fakcie, że tam po 6 klasach gimnazjalnych następuje w 7-ej klasie podział na »klasę filozoficzną« i »klasę matematyczną«. Nasz nowy ustrój, który wprowadza gimnazjum o programie jednolitym (bez podziału na typy), a u wrót szkoły wyższej 2 klasy licealne o wyraźnie zróżniczkowanym programie, wykazuje więc podobieństwa do ustroju francuskiego. Tak tedy autor przeciwstawia się nowemu ustrojowi szkoły średniej w myśl postulatów, które właśnie ten zwalczany ustrój po raz pierwszy w Polsce w poważnym zakresie wprowadza... A wniosek końcowy z tego wszystkiego jest następujący: Polemiki w rodzaju tutaj omawianej nie przyczynią się do wyjaśnienia i pogłębienia ważnych i aktualnych zagadnień pedagogicznych w szeregach czytelników »Muzeum«.

H. Kn.

W SPRAWIE EGZAMINU MATURALNEGO

✪--- Temat to nie nowy, ale ciągle aktualny. Nie schodzi ze szpalt prasy, zarówno ogólnej, jak i pedagogicznej. Zwłaszcza w okresie egzaminów maturalnych. Ostatnio zamieściło w tej sprawie dwa artykuły »O g n i w o« (Nr. 6 i 7, 1933). Pierwszy artykuł powołuje się na badania lekarzy-pedagogów nad wzruszeniem egzaminowem i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu. Z wyników tych badań autor wyprowadza sumaryczny wniosek, że abiturjent, który zdaje egzamin maturalny (bez względu na stopień przygotowania), nie jest sobą podczas egzaminu, że egzamin wytwarza atmosferę bezwzględnie nienormalną, że zabieg egzaminacyjny odbija się ujemnie na zdrowiu młodzieży i t. p. Stąd konkluzja — egzamin należy znieść, jako szkodliwy przeżytek. ---✪--- W drugim artykule jest inne podejście do sprawy egzaminu maturalnego, mianowicie mówi się o wartości matury, jako tej podstawie, na której mają wspierać się studja wyższe. Chodzi jednak o to, aby badanie inteligencji abiturjenta odbywało się we właściwy sposób. Nie powinno więc chodzić

 o badanie pojemności umysłu, ale o jego sprawność. Zawsze może się zdarzyć, że pytany, nawet w granicach wymagań, nie będzie może wiedział o wielu rzeczach, ale »miarą inteligencji jego będzie odpowiedź jasna i śmiała: tego nie wiem, wiem natomiast o wielu innych rzeczach«. Zaś dobór młodzieży do studjów wyższych powinien być oparty na energetyce i samodzielności umysłowej. --- ✪ --- Nie wchodząc w tej chwili w rozważanie zasadnicze na temat potrzeby czy zbędności egzaminu maturalnego, trzeba z drugiej strony stwierdzić, że cel egzaminu dojrzałości i sposób jego przeprowadzania, określony regulaminem i przepisami dodatkowemi władz, z biegiem czasu w praktyce uległy zniekształceniu. Wobec tego Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego poświęciło jeden zeszyt wydawanego swoim nakładem »Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących« (zeszyt 4 (10), 1933) egzaminom dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących. Ma to na celu przypomnienie właściwego celu egzaminu maturalnego i konieczności zachowania dla egzaminu odpowiedniej atmosfery spokoju i swobody. Po uwagach ogólnych o przeprowadzaniu egzaminu następuje część II, zawierająca wskazówki, dotyczące egzaminowania w zakresie poszczególnych przedmiotów. Wskazówki te zawierają na wstępie regestr najczęściej spotykanych uchybień, których należy przy egzaminie unikać, dalej wskazany jest cel ogólny egzaminu z danego przedmiotu, zakres materjału, podano przykładowo szereg tematów i zagadnień, odpowiednich na egzamin. ✪ --- Można żywić nadzieję, że instruktywne wskazówki te przyczynią się w niejednym wypadku do właściwszego podchodzenia do egzaminu maturalnego. (k. z.)

BŁĄD W OCENIE WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

✪ --- W »Ogniwie« (Nr. 6 i 7, 1933) znajdujemy artykuł dyr. W. Ambroziewicza pod powyższym tytułem. Autor zajmuje się przedewszystkiem młodzieżą kończącą gimnazjum, znajdującą się jakby na granicy życia gimnazjalnego i akademickiego, rozpoczynając od stwierdzenia, że zachodzi dysproporcja w poglądach nauczycieli na tę młodzież a opinji po wyjściu tej młodzieży ze szkoły. Gdy w szkole młodzież uważana jest za czynną, ideową, przejawiającą szersze zainteresowania, to po opuszczeniu jej podobno następuje zmiana: opinja przypisuje tej młodzieży bierność, przeciętność, ideowość wątpliwej wartości i t. p. Jedynie zainteresowanie sportem łączyć ma młodzież w obu fazach organizacyjnych. --- ✪ --- W ocenie młodzieży popełnia się błędy. Ocenia ją się przez pryzmat własnych wspomnień, nie liczy się z wiekiem dzisiejszej młodzieży, opuszczającej gimnazjum. Młodzież dzisiejsza kończy szkołę średnią wcześniej, niż młodzież dawniejsza. Skutkiem tego przełom rozwojowy dojrzewania (okres pokwitania i wiek młodzieńczy) przypada właśnie dzisiaj także na przełom organizacyjny pracy szkolnej (koniec gimnazjum i początek uniwersytetu), gdy dawniej okres pokwitania obejmował młodzież klas IV—VI, a już w klasach VII—VIII następował okres młodzieńczy. Dlatego też lata wczesnego okresu młodzieńczego, wyrażające się w dążeniu do syntezy, w młodzieńczym entuzjazmie, wymagają czujnej pomocy ze strony otoczenia, względnie wypróbowanego koleżeństwa i przyjaźni. Na odcinku szkoły średniej, gdzie metody pracy są znane, gdzie jest zwarta atmosfera klasy, dojrzewający młodzieniec mógł znaleźć skuteczne oparcie i opiekę. Dzisiaj, gdy abiturjent gimnazjum jest młodszy i od okresu właściwego wieku młodzieńczego dzieli go jeszcze pewien etap wysiłków, po pieczołowitej opiece

w szkole średniej, w obliczu studjów wyższych, atmosfery, gdzie wszystko jest nowe, często staje bezradny. Następuje zachwianie równowagi psychicznej. Do ostatniej klasy prowadziła go szkoła, otaczali opieką wychowawcy, życie jego było unormowane przepisami, regulaminami. Naraz wszystkiego tego brak. Na samym początku życia odrazu staje na rozdrożu. Wniosek: szkoła średnia musi dać właściwe przygotowanie do życia, »mniej niańczenia, więcej samodzielnej odpowiedzialności«. ✪--- A dalej? Kończący szkołę średnią w okresie przedwojennym miał przed sobą drogę wyraźną, szedł na uniwersytet zgodnie ze swemi upodobaniami. Dzisiaj abiturjent na progu nowego życia spotyka się z trudnościami, często niezwalczonemi. Uniwersytety przepełnione, kwestjonują jego świadectwo dojrzałości, niepewność co ewentualnie będzie się robiło nawet po zakończeniu studjów, słowem, od zarania następuje trudny, a wobec piętrzących się skomplikowanych warunków życia gospodarczego, nawet posępny proces życia. ---✪--- W życiu szkolnem, gdzie wszystko pozornie jest znane, gdzie poprawnie układają się stosunki nauczycieli i młodzieży, i gdzie nawet następuje współpraca domu i szkoły, wyrasta nowy czynnik, podziemne wpływy czynników pozaszkolnych, jako jeszcze jedna niewiadoma obok innych niewiadomych, dotyczących młodzieży szkolnej: sfery jej życia płciowego i alkoholizmu. A skoro przy ocenie dzisiejszej młodzieży nie bierze się pod uwagę tych trzech niewiadomych, powstaje, oczywiście, kardynalny błąd w ocenie, daleki od rzeczywistości. ✪--- Świat nauczycielski musi zdawać sobie sprawę w dostatecznej mierze z tego stanu rzeczy i w rzetelny sposób uświadamiać młodzież w sprawach ją interesujących i niepokojących przed opuszczeniem szkoły. (k. z.)

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

PROJEKT USTAWY O USTROJU SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO WE FRANCJI

✪--- Numer 20 czasopisma »Manuel Général de l'Instruction Primaire« zamieszcza francuski projekt ustawy o ustroju szkolnictwa powszechnego (enseignement primaire), wniesiony do parlamentu dnia 24 stycznia 1933 r. przez Ministra Wychowania Narodowego p. De Monzie. Projekt ten uwzględnia zasadniczy postulat szkoły jednolitej — znosi barjery, odgradzające dotychczas francuskie szkolnictwo powszechne od szkolnictwa średniego, tem samem umożliwiając masom osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia. Z chwilą jego wniesienia pod obrady ciał ustawodawczych walka o szkołę jednolitą we Francji wchodzi w nową fazę. ---✪--- Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa powszechnego, ujęty w 18 artykułów, obejmuje jedynie zasadnicze podstawy organizacyjne tego szkolnictwa, pozostawiając uregulowanie poszczególnych kwestyj bądź rozporządzeniom Ministra Wychowania Narodowego, bądź dekretom, wydanym na skutek porozumienia zainteresowanych ministerstw (Ministerstwa Wychowania Narodowego, Marynarki Handlowej i Finansów), bądź zarządzeniom władz administracyjnych. Według nowej ustawy francuskiej obowiązek szkolny trwa dla każdego dziecka lat 8, począwszy od 6 skończonych lat życia aż do 14 skończonych lat życia. Bezpłatność nauczania nakłada na państwo obowiązek dostarczenia środków, umożliwiających dzieciom uczęszczanie do szkoły w wypadku ubóstwa lub nieobecności jednego czy obojga rodziców. ---✪--- Organizację roku szkolnego oraz

 rozkład zajęć szkolnych ustala Minister Wychowania Narodowego na wniosek inspektora i po zasięgnięciu opinji zainteresowanych władz departamentu oraz władz municypalnych, uwzględniając przytem w ośrodkach wiejskich możliwość zatrudnienia dzieci powyżej lat 12 przy pracach na roli. W żadnym wypadku jednak rok szkolny nie może trwać mniej, niż 8 miesięcy. --- ✪ --- Dzieci, podlegające obowiązkowi szkolnemu, mogą pobierać naukę bądź w szkołach państwowych (publique), bądź w prywatnych (privée), bądź w domu. --- ✪ --- W związku z organizacją sieci szkolnej projekt ustawy o szkolnictwie powszechnem postanawia, że w każdej gminie powinna się znajdować przynajmniej jedna państwowa elementarna szkoła powszechna. Prawo do posiadania szkoły ma również osada, w której zamieszkuje przynajmniej 15 dzieci w wieku szkolnym i która znajduje się w odległości większej niż 3 km. od najbliższej szkoły powszechnej i nie jest z nią połączona drogą jezdną. Po porozumieniu się z odnośnemi władzami samorządowemi minister może również powziąć decyzję założenia szkoły »międzygminnej« (école intercommunale) dla dwu lub kilku gmin, utrzymywanej przez te gminy. --- ✪ --- Elementarna szkoła powszechna (école primaire élémentaire) jest pięcioletnia. Do szkoły tej uczęszczają dzieci od 6 do 11 roku życia, poczem, po zdaniu egzaminu, otrzymują świadectwo, które, jak mówi uzasadnienie do projektu ustawy o szkołach powszechnych, ma być jedynie stwierdzeniem, że dziecko osiągnęło pewien stopień rozwoju, niezbędny dla dalszego nauczania. (Ustawa szkolna z 1882 r. postanawiała, iż świadectwo z ukończenia szkoły powszechnej ma być stwierdzeniem przyswojenia sobie przez ucznia pewnego zakresu wiadomości, właściwego dla szkoły powszechnej, z przedmiotów nauczanych w tej szkole). Uzyskanie tego świadectwa jest dla ucznia nieodzownym warunkiem, umożliwiającym dalsze kształcenie się bądź 1) na wyższym kursie szkoły powszechnej (cours supérieur d'une école primaire élémentaire), uzupełnionym objętemi obowiązkiem szkolnym dwuletniemi kursami dopełniającemi o charakterze zawodowym (cours complémentaires: techniques, agricoles, maritimes), 2) bądź w szkołach średnich (établissement du second degré: classe de 6-e des lycées et collèges, année préparatoire des écoles primaires supérieures, des écoles pratiques de commerce et d'industrie et des écoles d'agriculture). --- ✪ --- Należy przytem nadmienić, iż pierwszy rok nauczania (od 11 do 12 lat) we wszystkich wyżej wymienionych szkołach jest poświęcony poza nauką przedmiotów, objętych programem szkolnym, również i sprawdzeniem, czy dziecko posiada warunki zarówno fizyczne jak i umysłowe do kontynuowania swego wykształcenia w szkole danego typu. Jeżeli się okaże, że rodzaj szkoły został niewłaściwie wybrany, dziecko po pierwszym roku nauczania może zostać przeniesione do zakładu o kierunku bardziej odpowiadającym jego uzdolnieniom. --- ✪ --- Dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym i fizycznym, które, mając lat 13, nie uzyskały jeszcze świadectwa z ukończenia szkoły powszechnej elementarnej, przeznaczone są roczne kursy przygotowawcze techniczne lub rolnicze. Program nauczania na tych kursach obejmuje również uzupełnienie wykształcenia ogólnego. --- ✪ --- Szkoły powszechne elementarne oraz kursy dopełniające (zawodowe), zgodnie z postulatem jednolitości kierownictwa, podlegają Ministerstwu Wychowania Narodowego, kursy dopełniające rolnicze oraz kursy dopełniające morskie podlegają nadto kontroli inspektorów rolnych oraz inspektorów Ministerstwa Marynarki Handlowej. --- ✪ --- Program nauczania i rozkład zajęć na kursach dopełniających, po dostosowaniu do potrzeb lokalnych, zatwierdza Ministerstwo Wychowania Narodowego. Uczniom powyżej lat 14 może być wydawane świadectwo z ukończenia kursów, wyszczególniające

dokładnie studja ogólne i zawodowe, które uczeń odbył. Świadectwo takie lub też świadectwo »pilności« (certificat d'assiduité scolaire), mówiące o wypełnieniu obowiązku szkolnego, winien przedstawić każdy Francuz, ubiegający się o jakiekolwiek stanowisko tak w służbie państwowej, jak i samorządowej. --- ✪ --- W związku z niewypełnieniem przez rodziców obowiązku szkolnego projekt ustawy o ustroju szkolnictwa sprawy te, rozpatrywane dotąd przez komisje szkolne, przekazuje sądom pokoju oraz nakłada kary w wysokości od 11 do 100 franków wraz z zawieszeniem praw obywatelskich na okres od 1 do 5 lat na przedsiębiorców, zatrudniających młodzież w wieku szkolnym. M. D.

REORGANIZACJA SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO I ŚREDNIEGO W HISZPANJI

✪ --- Rząd hiszpański wniósł do parlamentu nową ustawę o szkolnictwie powszechnem i średniem. Komisja oświatowa rozesłała projekt rządowy do szeregu stowarzyszeń rodzicielskich, pedagogicznych i naukowych celem wysłuchania ich opinji. W porównaniu z powojennym ustrojem szkolnictwa w innych państwach projekt rządu hiszpańskiego w bardzo umiarkowany sposób uwzględnia nowoczesne dążenia pedagogiczne. Zostaje dalej zachowana dwutorowość studjów szkoły powszechnej i średniej. --- ✪ --- Szkolnictwo powszechne jest trójstopniowe: przedszkola (escuelas maternales) dla dzieci od lat 2 do 5, szkoły dla dzieci od lat 5 do 8 (escuelas de parvulos) i dla dzieci od lat 8 do 14 (escuelas primarias). Program naukowy ma pozostawić szeroką swobodę dla nauczycieli, którzy będą go mogli przystosowywać do warunków regjonalnych. --- ✪ --- Nauczyciele szkół powszechnych mają posiadać wykształcenie równorzędne temu, jakie daje szkolnictwo średnie ogólnokształcące (nie powiedziano, w jakich je będą nabywać zakładach) i pedagogiczne, otrzymane w szkołach specjalnych (escuelas normales). --- ✪ --- Świadectwo ukończenia szkoły powszechnej (certificado de estudios primarios) będzie wydawane tylko przez instytucje państwowe. --- ✪ --- Rozporządzenie ministerjalne ustali łączność między szkolnictwem powszechnem a średniem. --- ✪ --- Szkoła średnia trwa siedem lat. W dwóch ostatnich następuje specjalizacja w kierunku matematyczno-przyrodniczym lub humanistycznym. Przyjmowane są dzieci od lat 10 na podstawie świadectw ze szkoły powszechnej lub egzaminu. W ciągu kursu szkoły średniej są dwa egzaminy: jeden po pięciu, drugi po siedmiu latach. W porównaniu z 27 (!) egzaminami, jakie dotychchczas trzeba było zdać dla uzyskania matury, postęp jest widoczny. Ponadto zostały wprowadzone egzaminy »poprawcze« z końcem roku dla uczniów, którzy z jakiegoś przedmiotu nie wykazują postępów dostatecznych. --- ✪ --- Ze szczegółów programu rzuca się w oczy brak nauki religji. Z figurującej w liście przedmiotów »filozofji« trudno wnioskować, czy będzie ona obejmowała też etykę. Nic nie wzmiankuje też projekt o wychowaniu fizycznem; widzimy natomiast (w cudzysłowach) »ekonomję i prawo«. Język francuski obowiązuje od pierwszego roku nauczania, w trzecim roku przyłącza się doń angielski lub niemiecki do wyboru, którego nauka dla kandydatów do oddziału matematyczno-przyrodniczego trwa tylko trzy lata. Język łaciński zaczyna się w roku czwartym szkoły średniej i jest przez dwa lata obowiązkowy dla wszystkich. W oddziale humanistycznym ma być położony nań szczególny nacisk i ponadto w oddziale tym rozpoczyna się nauka języka greckiego. Jako przedmioty nadobowiązkowe zostają wprowadzone muzyka, stenografja, daktylografja i t. p. --- ✪ --- Z od-

 powiedzi, jakie różne związki nadsyłają na ankietę komisji oświatowej w sprawie programu, widać, że najbardziej zostały zaatakowane: trójstopniowość szkoły powszechnej i brak nauki religji w szkolnictwie średniem (w szkolnictwie powszechnem program mówi o »wychowaniu obywatelskiem i moralnem«). (Atenas, 1933, Nr. 26 i 27).

E.

REFORMA PLANÓW NAUCZANIA W NIEMIECKICH SZKOŁACH POWSZECHNYCH

✪--- W »Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft« znajdujemy obraz reformy dokonanej w niemieckiem szkolnictwie powszechnem w ostatniem dziesięcioleciu. Wyjmujemy zeń te zmiany, przeprowadzone w niektórych krajach Rzeszy, które zwracają uwagę daleko sięgającemi posunięciami. ---✪--- Plan nauczania dla powszechnych szkół Saksonji ukazał się 10 maja 1928 r. Dzieli się on na trzy części. Pierwsza, ogólna część omawia zadania szkoły powszechnej i przepisy ogólne, druga poświęcona jest materjałowi i metodom nauczania, trzecia — wyższym klasom szkoły powszechnej. Według ogólnych przepisów, zadaniem szkoły powszechnej jest rozwijanie, przez planowe ćwiczenia, fizycznych i duchowych sił dziecka w kierunku moralnym oraz przygotowanie go do obowiązkowej pracy w służbie społecznej. Przepisy w szerokim zakresie stosują swobodę w wyborze materjału przez nauczających. Część druga przepisów zawiera określenie celu nauczania poszczególnych przedmiotów. Materjał nauczania celowo nie został podzielony na poszczególne klasy, opuszczono też przykłady rozwinięcia programu. ---✪--- Największą atoli swobodę w kształtowaniu pracy nauczania daje plan nauczania dla szkół powszechnych Brunświku, ogłoszony 25 marca 1930 r. Praca i treść nauczania winna być wbudowana w ramy społecznego wychowania, umożliwiając przytem każdemu dziecku rozwój jego zdolności. Rozporządzenie zaznacza, że nauczanie winno zapewnić każdemu dziecku samodzielne zdobycie umiejętności i wiadomości, które społeczeństwo uważa w dalszem życiu za konieczne i które odpowiadają uzdolnieniom dziecka. Nauczanie jest raczej uczeniem się pod kierownictwem nauczyciela. Rozporządzenie nie podaje podziału materjału nauczania poszczególnych przedmiotów na klasy; na wszystkich stopniach szkoły powszechnej zaprowadza nauczanie syntetyczne. Materjał nauczania winien z zasady stanowić pewien zamknięty kompleks zagadnień, przy pomocy którego nauczyciel opracowywać będzie z uczniami zagadnienia językowe, rzeczowe, matematyczne i inne. Wybór materjału »pozostawia się społeczności klasowej«. Wytycznemi przy wyborze są bezpośrednia styczność materjału z życiem dzieci oraz zainteresowanie klasy lub poszczególnych jednostek. Jeden dzień w tygodniu winien być poświęcony wypoczynkowi młodzieży, która może go poświęcić śpiewowi, zabawom, wycieczkom, albo też ulubionej pracy poszczególnych uczniów. Ponieważ szkoła jest niejako domem dzieci, winna też być im każdego czasu dostępna. ---✪--- Ustawy szkolne, wydane 7 marca 1929 r. w Turyngji, dzielą się na ustawy dotyczące szkoły podstawowej i wyższych klas szkoły powszechnej. W dwu pierwszych latach nauki obowiązuje nauczanie syntetyczne, w trzecim i czwartym roku nauczania można je również stosować, podobnie jak i na stopniu wyższym. Nauka nawiązuje do przeżyć i prac uczniów. Zasadniczemi przedmiotami są: historja ojczysta, geografja, przyroda, które łączą się w kompleks wiadomości o kulturze i znajdują uzupełnienie w nauce o państwie i wychowaniu artystycznem. Ćwiczenia fizyczne, czytanie, pisanie, rachunki, geometrja, praca ręczna,

rysunki, prace kobiece winny znaleźć swe uzasadnienie w spożytkowaniu ich w życiu dziecka i w życiu społeczności klasowej. Bardzo ogólne wskazówki podaje plan w odniesieniu do celów nauczania poszczególnych przedmiotów, natomiast stosunkowo dokładne, o ile chodzi o podział zadań nauczania w poszczególnych latach. ✪--- Szkolnictwo powszechne w Hamburgu zostało uregulowane dwoma rozporządzeniami z 2 marca 1922 r. i 18 lutego 1926 r. Według tych rozporządzeń szkoła powszechna winna dać gruntowną podbudowę dla życia gospodarczego i rzemieślniczego i dla zrozumienia współczesności. Silnie został podkreślony moment utylitarny w wychowaniu. Uczeń pod kierownictwem nauczycieli winien na drodze obserwacji i badań samodzielnych przepracować zagadnienia i dzięki tym ćwiczeniom wyrobić sobie wolę. Należy przytem zainteresowania i zdolności dzieci we wszystkich klasach respektować i zużywać do celów pedagogicznych. Słowo winno być stale uzupełniane rysunkiem. Wycieczki, służące celom rozwoju fizycznego, winny zostać również spożytkowane dla rozwoju umysłowego przez zachęcanie do ścisłych obserwacyj. Plan podaje przytem szereg przykładów dla rozwinięcia materjału poszczególnych przedmiotów nauczania. ---✪--- Heski plan szkolny z 1924 r. podaje w zwięzłej formie ogólnie obowiązujące przepisy. Wyboru materjału nauczania, w ramach obowiązujących przepisów, mogą dokonywać nauczyciele poszczególnych okręgów. (Franz Kurfess, Stuttgart, Die Reform der Volksschullehrpläne in den deutschen Ländern, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1932/33, H. 4). S. T.

ELASTYCZNA SZKOŁA JEDNOLITA W LUBECE

✪--- Koncepcję szkoły jednolitej wysuwa w Niemczech od długiego szeregu lat nauczycielstwo szkół powszechnych. Dzisiaj idea ta zdobyła silniejszą podstawę, gdyż nauczycielstwo szkół średnich i związki rodzicielskie domagają się uproszczenia i ujednostajnienia szkolnictwa średniego. Niemiecka polityka szkolna dąży do zniwelowania przepaści, dzielącej szkolnictwo niższe od średniego, wychodząc ze słusznego założenia, że dwutorowość w nauczaniu publicznem jest kulturalnie szkodliwym przeżytkiem. ---✪--- Według projektu nauczycielstwa szkół powszechnych podstawą szkoły jednolitej winna być siedmioklasowa, niezróżniczkowana szkoła zasadnicza, a jej nadbudową — szkoły wyżej kształcące. Całkowitą i radykalną realizację tego projektu uniemożliwiają trudności natury ekonomicznej, a przedewszystkiem natury organizacyjno-programowej. Zwolennicy reformy lansują przeto system stopniowego ujednostajniania szkolnictwa przez wprowadzanie częściowych zmian w programach szkół i ich organizacji. ---✪--- Próbę częściowej realizacji idei szkoły jednolitej podjęła Lubeka, tworząc t. zw. elastyczną szkołę jednolitą. Elastyczna jednolitość szkolnictwa w Lubece, wprowadzona w ciągu ostatnich kilku lat, polega na tem, że drogą uzupełnień programowych umożliwiono niektórym (zdolniejszym) uczniom szkół powszechnych przejście do szkół średnich. Uczniowie podlegają skrupulatnej selekcji; zdolniejsi kwalifikowani są do pobierania nauk wyższego stopnia, mniej zdolni przechodzą ósmą, dodatkową klasę szkoły powszechnej, uzyskując w ten sposób pełne wykształcenie niższe. System ten, zdaniem miejscowego nauczycielstwa, daje wyniki dodatnie i sprzyja racjonalnemu przygotowaniu ucznia do jego przyszłego zawodu i rozpoznaniu jego zainteresowań specjalnych. ---✪--- Dalsza rozbudowa elastycznej szkoły jednolitej ma polegać na zniesieniu niższych klas szkół średnich. Postulat ten uważany jest za zasadniczy, gdyż wtedy dopiero »szkoła powszechna stanie się

 istonie powszechną dla całego narodu«. (Dr. Sebald Schwarz, Die elastische Einheitsschule Lübecks, Pädagogische Warte, 1933, 40 Jg., H. 4). Z. Żm.

POCZĄTEK WIEKU OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

✪--- Przyjęto w Niemczech ogólnie szósty rok życia jako granicę *a quo* wieku obowiązku szkolnego. Przemawiają za tem następujące argumenty: Dziecko osiągnęło już w ciągu pięciu lat życia pewien stopień rozwojowy, co się wyraża w rozwoju zasadniczych form psychicznych i psychofizycznych; szczególnie wrażenia zmysłowe są rozwinięte prawie jak u dorosłych. Młody adept szkolny stoi już przed nowem zagadnieniem, jakiem jest »zbadanie« otoczenia celem wypełnienia duchowych form pozytywną treścią. ---✪--- Przeciw rozpoczęciu pracy szkolnej w szóstym roku życia przemawia jednak inny ważki argument psychologicznej natury. Po czterech latach wytężonej pracy rozwojowej następuje pauza, która trwa od piątego do siódmego roku życia, a która służy odpoczynkowi po okresie wytężonego rozwoju. W tym czasie wzmacnia się siły oraz porządkuje się nabyty materjał. Faktycznie nauczyciel obserwuje bardzo słabe postępy w szóstym roku życia, a więc w pierwszej klasie »szkoły zasadniczej« (Grundschule); zadowalające postępy ogółu uczniów dadzą się zauważyć dopiero w drugiej klasie, a więc w ciągu siódmego roku życia. ---✪--- Wynikałoby więc z tego, że doświadczenie nakazuje nie rozpoczynać pracy szkolnej przed siódmym rokiem życia dziecka, przyczem zajęcia szkolne muszą w dalszym ciągu liczyć się z społeczno-psychologicznemi warunkami życia i z indywidualnym stanem rozwoju psychiki dziecka. ---✪--- Dalszą część artykułu autor poświęca opisowi psychiki dziecka w wieku »szkoły zasadniczej«. (Jennebach, Der Schulneuling und die Grundschule — psychologisch gesehen, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1933, 60/7, marzec). H. O.

REORGANIZACJA SZKOŁY WIEJSKIEJ

✪--- Bolączki szkół wiejskich »niżej zorganizowanych« w Austrji rozpatruje »Schulreform« w ostatnim numerze w sposób następujący: Szkoła wiejska posiada najczęściej niski stopień organizacyjny. Dzieci różnych roczników przez cały czas nauki szkolnej siedzą w jednej klasie. Następstwa tego stanu rzeczy są ujemne, tak dla nauczyciela jak i uczniów. Nauczyciel zmuszony jest równocześnie prowadzić pracę na kilku stopniach. Uczniowie, zmuszeni kilkakroć przetrawiać ten sam materjał nauczania, tracą zainteresowanie i poczucie zdobywania nowych wiadomości. Stałe zajęcia ciche, opierające się prawie wyłącznie na pracach pisemnych, zniechęcają również uczniów. Tylko przyzwyczajenie czyni ten rodzaj zajęcia znośnym. I być może, że właśnie ten stan rzeczy wpływa na późniejsze niechętne ustosunkowanie się ludności wiejskiej do życia umysłowego. ---✪--- Konieczność nakazuje jak najprędzej ten stan rzeczy zmienić. Związki nauczycieli szkół wiejskich oświadczyły, że jedynie zasadniczą zmianę przynieść może w p r o w a d z e n i e d o s z k ó ł w i e j s k i c h n a u c z a n i a s y n t e t y c z n e g o. Pewne zagadnienie winno się najpierw omówić wspólnie ze wszystkiemi stopniami nauczania, poczem odpowiednio do dojrzałości umysłowej uczniów odpowiednia część zagadnienia zostaje przydzielona do opracowania poszczególnym rocznikom. W ten sposób nauczanie nabierze życia i obudzi zainteresowanie uczniów. Oczywiście i w tym wypadku wypracowania pisemne będą stanowiły lwią część nauki szkolnej. ---✪--- Należy więc uzupełnić

nauczanie syntetyczne »wychowaniem naturalnem«, według zasad dr. Ewalda Haufa, które zmierzają do stworzenia swoistego, odrębnego życia szkoły wiejskiej. Dążenia te znajdują oddźwięk w ogólnych dążeniach mieszkańców wsi, którzy pragną położyć kres ucieczce zdolniejszych elementów do miast i stworzyć dla wsi nowe wartości przez podniesienie na wyższy poziom pracy rolnej oraz podniesienie życia kulturalnego. --- ✪ --- Jeśli »wychowanie naturalne« miałoby zostać wprowadzone do powszechnych szkół wiejskich, na pierwszem miejscu musiałoby się uwzględnić kontakt z pracą na roli, a więc wprowadzić pracę w ogrodzie i polu. Każdy uczeń otrzymałby własną grządkę ziemi do uprawy. Także i inne zajęcia gospodarskie winnyby zostać uwzględnione. W każdej szkole powszechnej wiejskiej należałoby przeto urządzić wspólną salę pracy, w której uczniowie w zimie lub też w dnie niepogodne lata mogliby wykonywać odpowiednie prace; dla nauki dziewcząt powinna zostać zbudowana kuchnia szkolna. Przy wykonywaniu szeregu tych prac uczniowie zostaliby wprowadzeni w szereg zagadnień kulturalnych. Dotychczasowe zajęcia ciche zastąpiłaby twórcza praca. Uczniowie, którymi nauczyciel w danym momencie nie mógłby się zająć, zostają przekazani sami sobie i pod kierownictwem zdolniejszych z pośród siebie wykonują pracę w gospodarstwie szkolnem według zgóry ustalonego i omówionego z nauczycielem planu. Pracę fizyczną dzieci wykonują chętnie i nie potrzebują specjalnego nadzoru. Przy pracy jedni uczniowie pomagają drugim, wskutek czego wytwarza się zrozumienie współpracy. Autor jest zdania, że i w nauczaniu należałoby zastosować pomysły dr. Haufa. --- ✪ --- Realizacja tego programu nie przedstawia żadnych trudności, o ile chodzi o nowozałożone szkoły powszechne wiejskie rozwojowe, trudności powstają przy realizowaniu go w już istniejących szkołach, gdzie uchronienie uczniów z roku pierwszego nauczania od dotychczasowego systemu nie jest rzeczą łatwą. (Fritz Slawik, Landschule und naturliche Erziehung, Schulreform, 1933, XII, H. 4). S. T.

HISTORJA NAUK ŚCISŁYCH W PROGRAMACH NAUCZANIA

✪ --- W kilku ostatnich zeszytach »L'Enseignement Scientifique« znajdujemy odpowiedzi na ankietę, rozpisaną przez to czasopismo do najwybitniejszych uczonych, zwłaszcza do przedstawicieli nauk ścisłych, w sprawie ewentualnego wprowadzenia do programów szkół średnich we Francji historji nauk ścisłych. W zeszycie lutowym są wyniki ankiety. W odpowiedziach przebija się naogół tendencja do uwzględnienia w nauczaniu omawianego czynnika ze względu na jego wartości kształcące. Nie może to jednak spowodować zmiany litery programów, ani nowego ich obciążenia, lecz powinno zmodyfikować ducha, w jakim przedstawia się uczniom niektóre zagadnienia. Ponieważ jednak nauczyciele szkół średnich nie są dotychczas przygotowani do spełniania tego zadania, cała sprawa wprowadzenia historji nauk ścisłych do szkół średnich dotyczy w obecnym stanie rzeczy przedewszystkiem szkolnictwa wyższego. Ponadto konieczne jest ukazanie się dzieł, popularyzujących omawianą dziedzinę wiedzy, z których jedne, łatwiejsze, przeznaczone byłyby dla młodzieży szkół średnich, inne, poważniejsze, dla studentów szkół wyższych i profesorów. --- ✪ --- Jest rzeczą wysoce znamienną, że uzupełnianie nauczania nauk ścisłych ich historją, a więc elementem w całej pełni humanistycznym, propaguje redakcja »L'Enseignement Scientifique«, zajmująca wobec wykształcenia humanistycznego stanowisko wybitnie negatywne. W kilku odpowiedziach zostało szczególnie podkreślone, że ten »huma-

 nizm naukowy« może silnie ożywić i uzupełnić nauki ścisłe oraz przyczynić się do wszechstronniejszego kształcenia umysłów i rozwijania ogólnej kultury duchowej młodzieży. (L'Enseignement Scientifique, 1933, Nr. 55). I. W.

REFORMA EGZAMINU DOJRZAŁOŚCI

✪ --- Sprawa reformy egzaminu dojrzałości, aktualna w wielu krajach, jest szczególnie piekąca we Francji. Porusza ją raz jeszcze prof. M. Ginat w »L'Enseignement Scientifique« w sensie wybitnie rewizjonistycznym. Jakkolwiek bowiem autor nie wypowiada się za zniesieniem »baccalauréat'u«, to jednak wskazuje na konieczność jego reorganizacji ze względu na zasadnicze braki, jakie go cechują. Ten egzamin o olbrzymiem znaczeniu zarówno pedagogicznem jak społecznem zawodzi w zupełności, gdyż nie jest zdolny wykazać dojrzałości umysłowej kandydatów. Bardzo wielu z tych, którzy przy egzaminie osiągają wyniki niedostateczne, zdaje później w życiu chlubnie egzamin ze swej sprawności umysłowej. Jak więc uniknąć tego rodzaju omyłek? Jak uczynić egzamin dojrzałości możliwie najbardziej rzeczowym sprawdzianem tych wartości duchowych kandydata, o które nam chodzi? Zdaniem autora, da się to osiągnąć przez badanie przy egzaminie nie sumy wiadomości uczniów, lecz ich sprawności umysłowej. Zniknie wówczas racja bytu mechanicznego »wykuwania«, które jest ciemną stroną każdego egzaminu. Autor ilustruje sposób realizacji swego projektu na przykładzie egzaminu z fizyki. Zamiast sprawdzać u kandydatów ich wiadomości teoretyczne, należy wyzyskać dokonane przez nich doświadczenia praktyczne, które najlepiej wykażą stopień obeznania z zagadnieniami fizyki. --- ✪ --- Uznając słuszność uwag prof. Ginat'a, należy jednak stwierdzić, że na poparcie swej teorji wybrał sobie przykład najłatwiejszy. Zastosowanie jej bowiem do przedmiotów czysto intelektualistycznych nastręczyłoby o wiele więcej trudności. Powtóre zaś badanie sprawności umysłowej kandydatów nie powinno wykluczać całkowicie sprawdzania ich wiadomości, co jest bądź co bądź jednym z istotnych celów każdego egzaminu. (L'Enseignement Scientifique, 1933, Nr. 55). I. W.

ZE SZKOLNICTWA DOKSZTAŁCAJĄCEGO ZAWODOWEGO W NIEMCZECH

✪ --- Autor niżej wymieniony rozważa zagadnienie, czy wogóle możliwe jest wychowanie, któreby realizowało nietyle może udzielenie pewnych wiadomości i umiejętności, ile właśnie uzyskanie pewnej postawy duchowej, pewnego nastawienia duchowego. Autor dochodzi do wniosku, że przez odpowiednie wychowanie w szkole można ucznia tak nastawić duchowo, żeby jako obywatel państwa gotów był z pełnem oddaniem się wszystkie swoje siły poświęcić służbie dla narodu. --- ✪ --- Główną sprawą w szkołach dokształcających winno być wobec tego oddziaływanie wychowawcze na »całego człowieka«, sięganie do »wnętrza duchowego«; oddziaływanie nietyle nawet może na rozum jednostki, ile raczej na jej uczucia i wolę. W kształceniu idzie o przerzucenie mostu od zawodu do gospodarstwa narodu jako całości, a od gospodarstwa do jego historji, do celów i zadań narodu. Zawód jest zasadą podstawową, organizacyjną szkoły, lecz ta podstawa ściśle i mocno powiązana być musi z wychowaniem obywatelsko-państwowem. Wychowanie to jednak nie powinno być identyfikowane z nauką obywatelstwa, która swym balastem naukowym nie trafia

ani do głowy, ani do serca ucznia. ---✪--- Doniosłość zadania szkoły dokształcającej zawodowej wymaga rozszerzenia obowiązku dokształcania na ogół młodocianych. Wpływ wychowawczy szkoły nie powinien się kończyć z ukończeniem szkoły powszechnej, lecz powinien być kontynuowany przez szkołę dokształcającą. Wszakże młodzież w wieku 14—17 lat jest najbardziej podatna na wpływy i najbardziej potrzebuje odpowiedniego wpływu wychowawczego. Dlatego też dokształcanie powinno być w pełni realizowane bez względu na ostry kryzys finansowy. Całe Niemcy powinny, zdaniem autora, pójść za przykładem miasta Bremy, która, nie oglądając się na swój ciężki stan finansowy, wprowadziła w r. 1932 obowiązkowe dokształcanie ogółu młodocianych do roku 18. (Heinrich Meyer, Die Aufgabe der Berufsschule in der Krisenzeit unseres Volkes. — Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen, 1932, Heft 24).
L. Chrzcz.

  

RUDOLF NEUHOEFER. DAS MITTELSCHULWESEN IN DER TSCHECHOSLOWAKEI. Autorisierte übersetzung von Oskar Donath. Prag, Staatliche Verlagsanstalt, 1932. Str. 71.

✪--- W zwięzłej, lecz bardzo jasno i przejrzyście napisanej pracy przedstawił Rudolf Neuhöfer szkolnictwo średnie w Czechosłowacji. Pracę podzielił autor na siedem części, z których pierwsza omawia organizację szkolnictwa średniego, druga jego zarząd, trzecia poświęcona została omówieniu zagadnienia stanu nauczycielskiego, czwarta uczniom szkół średnich, piąta budżetowi szkolnictwa średniego, szósta budownictwu gmachów szkół średnich, wreszcie siódma i ostatnia podaje spis szkół średnich, istniejących w roku szkolnym 1931/32 na terenie państwa Czechosłowackiego. ---✪--- Szkolnictwo średnie w Czechosłowacji dzieli się na gimnazja, zakłady kształcenia nauczycieli oraz zakłady przygotowujące ochroniarki i nauczycielki gospodarstwa domowego. ---✪--- Gimnazja dzielą się na pięć typów. Do pierwszego należą ośmioklasowe gimnazja z łaciną od trzeciej do ósmej klasy oraz greką jako przedmiotem obowiązkowym. Tego typu gimnazjów jest w państwie 32, z której to liczby na gimnazja czechosłowackie przypada 18, na niemieckie 13, na węgierskie 1. ---✪--- Drugim typem są ośmioklasowe gimnazja realne z łaciną od trzeciej do ósmej klasy oraz obowiązkowym językiem francuskim lub angielskim do wyboru. Na ogólną liczbę 144 zakładów tego typu, 106 przypada na gimnazja czechosłowackie, 27 na niemieckie, 6 na węgierskie, 1 na polskie i 4 na ruskie. ---✪--- Do trzeciego typu należą ośmioklasowe gimnazja realne reformowane, których program czterech klas niższych jest analogiczny z programem szkół realnych, podczas gdy w czterech klasach wyższych udziela się nauki języka łacińskiego w zmniejszonej liczbie 17 godzin tygodniowo, pozatem obowiązkowa jest również nauka języka francuskiego, a w dwu ostatnich klasach ponadto jeszcze jednego języka współczesnego (angielski, włoski lub jeden z języków słowiańskich). Tego typu zakładów jest 59, 39 czechosłowackich, 19 niemieckich i 1 węgierski. ---✪--- Czwarty typ stanowią trzy niemieckie wyższe gimnazja realne typu cieszyńskiego. Są one ośmioklasowe i od klasy piątej dzielą się na trzy kierunki: gimnazjalny, realno-gimnazjalny i realny. Ostatnim typem są siedmioklasowe szkoły realne ze specjalnem uwzględnieniem przedmiotów przyrodniczych i matematycznych (bez łaciny). Na liczbę 60 zakładów tego typu przypada 41 czechosłowackich i 19 niemieckich. ---✪--- Ogólna więc liczba gimnazjów czechosłowackich wynosi 298, z której to liczby czechosłowackich 204, niemieckich 81, węgierskich 8, polskich 1, ruskich 4. ---✪--- Zakłady kształcenia nauczycieli są czteroletnie, odpowiadające czterem wyższym klasom szkoły średniej. Zazwyczaj przy tych zakładach znajdują się czteroklasowe szkoły ćwiczeń. Ogólna liczba zakładów kształcenia nauczycieli wynosi 62, z czego 45 czechosłowackich, 10 niemieckich, 2 węgierskie, 1 polski, 4 ruskie. Wreszcie zakładów kształcących ochroniarki i nauczycielki gospodarstwa domowego jest 31, z czego 23 czechosłowackich i 8 niemieckich. Są to zakłady dwuletnie. Nauka języka czechosłowackiego jest we wszystkich zakładach średnich obowiązkowa. ---✪--- Re-

forma szkolnictwa średniego zaczęła się w Czechosłowacji w roku 1930. W tym celu została powołana specjalna Komisja dla reformy szkolnictwa średniego. Reforma objęła dotychczas dwie pierwsze klasy gimnazjów i realnych gimnazjów, a trzy pierwsze klasy szkół realnych i realnych gimnazjów reformowanych. Celem tej reformy jest stworzenie jednolitej dwurocznej podbudowy dla wszystkich typów szkół średnich oraz, o ile możliwe, zbliżenie programowe tych dwu klas do równoległych klas szkoły »obywatelskiej« (odpowiadającej naszym wyższym klasom szkoły powszechnej). Reforma polega na zniesieniu w dwu pierwszych klasach gimnazjów i realnych gimnazjów nauki języka łacińskiego, a w szkołach realnych i realnych gimnazjach reformowanych nauki języka francuskiego. Komisja bowiem wyszła z założenia, że w tych klasach wystarczyć winna nauka jednego języka, w szkołach czechosłowackich języka niemieckiego, we wszystkich innych języka czechosłowackiego. Natomiast wprowadzono w tych klasach naukę śpiewu jako obowiązkową oraz pracę ręczną jako przedmiot nadobowiązkowy. ---✪--- W dwu najwyższych klasach zostanie, w myśl nowej reformy, zaprowadzony system wyboru przedmiotów przez uczniów. Wybór polegać będzie np. na tem, że uczniowie klasy siódmej gimnazjum realnego będą mogli wybrać zamiast dwu godzin geometrji wykreślnej naukę jakiegokolwiek języka nowożytnego, albo ćwiczenia chemiczne, fizyczne lub z przyrody. W klasie ósmej gimnazjum realnego wybór ten polegać będzie na wyborze innych przedmiotów zamiast 3 godzin nauki łaciny i 1 godziny nauki geometrji wykreślnej, w siódmej klasie szkoły realnej zamiast dwu godzin rysunków i dwu godzin geometrji wykreślnej. ---✪--- W Czechosłowacji większość szkół średnich jest utrzymywana przez państwo. Z 298 szkół średnich 250 jest państwowych, z 62 zakładów kształcenia nauczycieli 46 utrzymuje państwo, z 31 zakładów kształcących ochroniarki i nauczycielki gospodarstwa domowego 12. Resztę szkół utrzymują miasta, związki religijne oraz towarzystwa. ---✪--- W zakładach prywatnych dyrektor oraz nauczyciele muszą być obywatelami czechosłowackimi oraz posiadać odpowiednie wykształcenie. Zakład prywatny musi posiadać analogiczną do zakładów państwowych organizację i zabezpieczenie materjalne. Zakłady prywatne mogą otrzymać od ministra prawa publiczności na ograniczoną ilość lat, po uprzedniej wizytacji odpowiednich władz. Za zewolenie na otwarcie zakładu, za nadanie stałych albo czasowych praw publiczności zarządy prywatnych szkół, z wyjątkiem miejskich, muszą opłacać pewne kwoty w wysokości od 500 do 1.000 koron czeskich. ---✪--- Na czele zarządu oświatą stoi w państwie Czechosłowackiem Ministerstwo szkolnictwa i kultury narodowej, którego sekcja II zajmuje się agendami szkolnictwa średniego. Sekcja ta zkolei dzieli się na cztery wydziały: pedagogiczny, administracyjny, personalny i obcych szkół średnich. Drugą instancję stanowią władze krajowe, a mianowicie: Krajowa rada szkolna w Pradze dla Czech, Krajowa rada szkolna w Bernie dla Moraw i Śląska, referat ministerjalny w Bratislawie dla Słowaczyzny i referat szkolny przy urzędzie krajowym w Użhorodzie dla Rusi Przykarpackiej. Bezpośredni zaś nadzór nad szkolnictwem średniem pełnią krajowi inspektorowie szkolni. Generalna wizytacja każdego zakładu odbywa się co sześć lat, w międzyczasie odbywają się wizytacje okresowe, dotyczą one tak zakresu nauczania, jak i administracji. Po wizytacji odbywa krajowy inspektor szkolny konferencję z radą pedagogiczną, o wynikach zaś wizytacji donosi Ministerstwu. Poza krajowymi inspektorami do nauki ćwiczeń fizycznych, rysunków, śpiewu oraz kobiecych robót ręcznych istnieją specjalni inspektorowie fachowi, którzy pozatem

 pełnią funkcje profesorów, a za czynności wizytatorskie otrzymują specjalne wynagrodzenie w wysokości 5.000 koron czeskich rocznie. ---✪--- Od kandydatów na nauczycieli szkół średnich wymaga się ukończenia w ziału filozoficznego albo przyrodniczego jednego z uniwersytetów oraz złożenia dwu egzaminów państwowych. Pierwszy zdają słuchacze uniwersytetu po ukończeniu czterech semestrów studjów, drugi po uzyskaniu absolutorjum. Kandydat musi sobie wybrać przepisaną przez komisję egzaminacyjną grupę przedmiotów. Dwie państwowe komisje egzaminacyjne mają siedzibę w Pradze, jedna w Bernie, a jedna w Bratislawie. Nauka ćwiczeń cielesnych jest stale związana z jednym z przedmiotów naukowych i od kandydatów na nauczycieli gimnastyki poza ukończeniem uniwersytetu wymaga się ukończenia trzyletniego kursu nauki gimnastyki. Po złożeniu egzaminów kandydat zostaje przyjęty na praktykę w charakterze prowizorycznego profesora z płacą roczną 15.000 k. c. Praktyka ta trwa lat trzy, poczem kandydat może otrzymać stanowisko profesora etatowego. Profesor etatowy otrzymuje rocznie 15.600 k. c. i dochodzi zczasem do rocznej pensji w wysokości 39.600 k. c. Pozatem otrzymują profesorowie dodatki lokalne i rodzinne. ---✪--- Państwowy budżet roczny szkolnictwa średniego wynosił w 1932 roku — 212.373.000 koron czeskich. ---✪--- Nieduża książeczka Rudolfa Neuhöfera, z której część tylko drobną zagadnień przedstawiłem, wyczerpuje w zwięzłej formie wszystkie problemy, związane ze szkolnictwem średniem Czechosłowacji i służyć może do dokładnego zapoznania się z tym problemem.

Dr. Stefan Truchim.

AKADEMSKI POKLICI. Navodila za izbiro stanu. S sodelovanjem strokovnjakov sestavil Dr. Lovro Sušnik. Druga izdaja. V Ljubljani 1932. Založilo Slovensko Katoliško Akademsko Starešinstvo. Str. 388.

✪--- Kiedy się bierze do ręki tę książkę, której treścią jest przedstawienie i omówienie zawodów akademickich, a równocześnie wskazówki co do wyboru zawodu, przychodzą różne refleksje. »Akademickie zawody«, napisane przez różnych specjalistów pod redakcją dr. L. Sušnika, a wydane przez Słoweńskie Katolickie Akademickie Towarzystwo, to książka bardzo specjalna, a pomimo tego wydana bardzo luksusowo i to w języku słoweńskim, którym mówi niewiele ponad miljon ludzi. Cena tak obszernej i całkiem starannie wydanej książki wynosi 40 dinarów, czyli około 6 zł., zatem książka jest bardzo tania. Ale najciekawsze jest to, iż książka, wydana w marcu 1932 r., wyczerpała się w ciągu kilku miesięcy, tak że w sierpniu pojawiło się drugie, niezmienione wydanie. Tego rodzaju fakt świadczy o dużem zainteresowaniu wśród Słoweńców, posiadających jeden uniwersytet w Lublanie, dla kultury. Ukazanie się tego rodzaju książki po słoweńsku obudziło podziw wśród najbliższych współobywateli jugosłowiańskich, Chorwatów, o czem dowiadujemy się z artykułu, zamieszczonego w »Hrvatska Straža« dnia 24 czerwca 1932 r. Autor artykułu pisze w ten sposób: »Nie spodziewaliśmy się, aby w dzisiejszych czasach mógł się znaleźć ktoś taki, ktoby się odważył wydać tego rodzaju książkę, a tem mniej autor, któryby chciał w taką książkę włożyć tyle pracy«. ---✪--- Po tego rodzaju zarekomendowaniu dzieła budzi się ciekawość zaznajomienia się z niem bliżej, poznania przyczyn jego nadzwyczajnej popularności i rozpowszechnienia, tem bardziej, że i u nas poświęca się wiele uwagi wskazaniu młodzieży, mającej wstąpić na uniwersytet, jaki zawód powinna sobie obrać. Odbywają sę liczne konferencje, wykłady, zamierza się nawet wydawać specjalne książeczki, przyczem książka

dr. L. Sušnika może stać się doskonałą pomocą, o ile oczywiście nie staną na przeszkodzie trudności, związane z nieznajomością języka. Ale gdyby i to stanowiło trudność nieprzełamaną, to w każdym razie warto zajrzeć do omawianej książki, ponieważ zebrano w niej obfity materjał bibljograficzny, szczególnie zaś położono nacisk na dzieła niemieckie, związane z tematem książki. Dzięki temu robi ona wrażenie nie jakiegoś suchego przewodnika dla szukających porady, lecz pewnego rodzaju encyklopedji, z której może korzystać każdy człowiek, interesujący się sprawami wyższej nauki lub wyższego wykształcenia. --- ✪ --- »Akademski poklici« dzielą się na dwie części: pierwsza (Splošni del — Ogólny dział) ma charakter ogólny i rozpada się jeszcze na trzy części (Na rozpotju. Razgled po poklicih — Na rozdrożu. Przegląd zawodów; Akademski poklici v splošnem — Zawody akademickie w ogólności; Napotki glede študija — Wskazówki odnośnie do studjów), druga (Posamezni akademski poklici — Poszczególne zawody akademickie) — ma za zadanie omówienie poszczególnych zawodów akademickich i mieści w sobie następujące rozdziały: Karjera akademicka (Akademska kariera), Teologja (Bogoslovje), Filozofja (Modroslovje), Pielęgnowanie zdrowia (Nega zdravja), Prawo, gospodarstwo narodowe i socjalna polityka (Pravo, narodno gospodarstvo in socialna politika), Technika i przemysł (Tehnika in proizvodnja), Handel, finanse i komunikacja (Trgovstvo, denarstvo in promet), Sztuka (Umetnost), Wojskowość (Vojaštvo). ✪ --- W pierwszych rozdziałach książki omawia autor ogólnie podstawy, które powodują wybór zawodu. Stwierdza, że zwykle wybór ten jest rzeczą przypadku, chociaż zasadniczo nie jest on rzeczą obojętną. Grają w tem poważną rolę momenty zewnętrzne, pewne zamiłowania i upodobania, właściwości fizyczne, skłonności duchowe, poglądy religijne i społeczne i jeszcze wiele innych czynników. Młody abiturjent, który decyduje się na wybór studjów, musi w sobie uświadomić te wszystkie czynniki, przez co uniknie zniechęcenia lub konieczności porzucania studjów, którym się poświęcał, a szukania innej specjalności. --- ✪ --- Bardzo interesujący jest rozdział drugi, w którym autor pisze o akademickich zawodach wogóle. Zaznacza tutaj, że każdy zespół dyscyplin, skupionych w pewnym fakultecie, wymaga specjalnych zdolności lub skłonności: teologja — dużego poczucia moralnego, filozofja — pedagogicznego talentu, medycyna — bystrości w orjentowaniu się w przyrodniczych zjawiskach, prawo — zdolności logicznego ujmowania zagadnień i zmysłu orjentacyjnego, technika — zamiłowania do matematyki łącznie ze zdolnością do rysunków, nauki ekonomiczne — zdolności do przysparzania nowych dóbr, zawody artystyczne — nadzwyczajnego poczucia piękna i wyobraźni twórczej. Obok tych ogólnych właściwości potrzebne są jeszcze bardziej specjalne, np. ekonomista musi posiadać talent organizacyjny, lekarz — wielkie wartości etyczne i t. d. Im kto posiada więcej tego rodzaju właściwości, tem bardziej jest powołany do tego lub innego zawodu. Ale należy jeszcze zwrócić uwagę na to, iż duże znaczenie posiada rodzaj zawodu ze względu na zależność lub niezależność, jaką daje, jak również ze względu na korzyści materjalne. Ten czynnik ma niejednokrotnie większe znaczenie, aniżeli powołanie lub upodobanie. Dalej rozpatruje autor poszczególne zawody ze względu na ich pokrewieństwo i na te czynniki, o których przed chwilą była mowa. Zwraca też uwagę na zawody kobiece i omawia je dość szczegółowo. --- ✪ --- Końcowy rozdział pierwszej części książki ma charakter informacyjny, podano tu mianowicie wykaz uniwersytetów i innych wyższych zakładów jugosłowiańskich, a następnie innych państw europejskich, przyczem uwzględniono również wyczerpująco wiadomości o wyższych

 zakładach w Polsce, opierając się na książce, wydanej w r. 1930 przez Komitet Kasy im. Mianowskiego p. t. »Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej«. Wkońcu na kilku stronach zamieszczono obszerną i pouczającą bibljografję przedmiotu. --- ✪ --- W części drugiej, szczegółowej poświęcono kilka stron omówieniu zawodu profesorów uniwersytetu. Przy rozpatrywaniu zawodu duchownego uwzględniono przedewszystkiem duchowe nastawienie teologa, a następnie poświęcono sporo uwag nietylko duchownym świeckim, ale także zakonnikom, jak misjonarze, kartuzi, trapiści, cystersi, franciszkanie, kapucyni, minoryci, jezuici, salezjanie i inni, przyczem nie pominięto zakonów żeńskich. W rozdziale, omawiającym studja filozoficzne, poświęcono sporo miejsca przedstawieniu zawodu profesorskiego, następnie zwrócono uwagę na warunki pracy bibljotekarza, urzędnika muzealnego, archiwalnego, konserwatorskiego i innych. W rozdziale o zawodzie lekarza dowiadujemy się, po omówieniu studjów, o warunkach praktyki lekarskiej, o służbie socjalno-medycznej i higjenicznej, o organizacji zawodowej, a następnie o wszelkiego rodzaju specjalizacji w zawodzie lekarskim, jak dentystyka, weterynarja, farmaceutyka i inne. Również wyczerpująco omówiono zawód prawnika, przyczem wskazano na różnorodność stanowisk, jakie stoją otworem przed prawnikami; samo przez się zrozumiałe, że również omówienie studjów politechnicznych dało możność wskazania różnorodnych stanowisk. Tak samo są wyczerpujące wiadomości, podane o innych zawodach. --- ✪ --- Tak mniej więcej przedstawia się całość omawianej książki. Nie ulega kwestji, że wobec nader sumiennego opracowania tematu stanowi ona poważny i praktyczny dorobek kultury Słoweńców.

Józef Gołąbek.

DR. AD. FERRIÈRE, dyr. Międzynarodowego Biura Nowych Szkół, prof. Instytutu J. J. Rousseau'a. SAMORZĄD UCZNIOWSKI. Sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości. Z oryginału p. t. L'autonomie des écoliers przełożył dr. K. Sośnicki. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją dr. Zygmunta Ziembińskiego. T. 18. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1933. Str. 256.

✪ --- Jakkolwiek wydane już przed kilkunastu laty (1920), dzieło prof. Ferrière'a nie przestało być aktualne, stanowi też najgruntowniejszą i najpełniejszą dotychczas analizę zagadnienia samorządu uczniowskiego z punktu widzenia socjologicznego, psychologicznego i pedagogicznego. Ferrière udowadnia, że zrzeszanie się dzieci od 10 roku życia stanowi naturalną, głęboko w prawach biogenetycznych tkwiącą formę ich popędu do działania, a przeto doskonale się nadaje do celowego wyzyskania i pokierowania w kierunku wychowawczym. W sposób intuicyjny niejako odgadli to i zastosowali wybitni pedagodzy w różnych krajach jeszcze przed wojną: William George w Stanach Zjednoczonych, dr. Decroly w Belgji, Francia we Włoszech, Homer Lane w Anglji, Langermann w Niemczech i Szackij w Rosji. Te pierwsze eksperymenty zostały przeprowadzone z dziećmi anormalnemi (małoletnimi przestępcami) i dały doskonałe wyniki. Błędne byłoby jednak mniemanie, że idea zastosowania samorządu do dzieci wykolejonych znajdować się powinna na marginesie samej sprawy, w postaci adaptacji ogólnych środków wychowawczych do warunków specjalnych. Doświadczenie okazało, że jest częstokroć przeciwnie: badanie objawów normalnych może tylko zyskać na badaniu objawów patologicznych, które wskazują nam pewne strony jakby »pod szkłem powiększającem«. »Skoro zobaczymy, w jaki sposób pedagogowie wyjątkowi (w znaczeniu dodatniem) zajmują się z powodzeniem dziećmi i młodzieżą wyjątkową (w znaczeniu ujemnem), wystarczy przenieść w do-

wolnych proporcjach stosowane przez nich metody, by zastosować je w szkole z dodatnim wynikiem do dzieci normalnych« (str. 63). Rozwój pedagogiki daje ciągle dowody prawdziwości tej zasady (Decroly, Montessori, Freud), ale Ferrière skłonny jest w niej upatrywać nawet istotę ewolucji metody samorządu uczniowskiego, która, poczęta w środowiskach całkiem odbiegających od normy (młodzież przestępcza), przechodzi do środowisk wychowujących się w warunkach częściowo anormalnych (w internatach), aby wkońcu znaleźć zastosowanie w szkole zwykłej (eksternatowej). Do tej ewolucji samej metody dostosowuje też Ferrière plan swojej pracy: po opisie doświadczeń, jakie poczyniono w tak zwanych republikach dziecięcych, rozpoczynających od systemu anarchji (Langermann, Francia, Szackij), autor przechodzi do republik młodocianych przestępców, zorganizowanych według zasad demokratycznych (Homer Lane, William George), poczem daje zarys organizacji samorządu w tak zwanych nowych szkołach o charakterze internatowym (Abbotsholme, Landerziehungsheime, Ecole des Roches, Bedales School, St. George School i King Arthur School, Hof-Oberkirch, Wickersdorf, Odenwald), wreszcie wskazuje zasady i wyniki samorządu w szkołach o charakterze eksternatowym (system Gilla w Ameryce, Prodingera w Austrji, Simpsona i Craddocka w Anglji, Burckhardta, Heppa i Chessexa w Szwajcarji). Doświadczenia nauczycieli francuskich szkół publicznych omówione są bardzo pobieżnie, aczkolwiek dają one znakomite spostrzeżenia, wyzyskane obficie jako ilustracje wniosków ogólnych. Stan sprawy w Polsce nie był jeszcze autorowi znany w czasie pisania dzieła. W chwili zaś przygotowywania przekładu tej książki autor, zaznajomiony już ogólnie ze stanem szkolnictwa w Polsce, podnosi w przedmowie wysokie walory poznanych przez siebie postaci samorządu uczniowskiego u nas [1]. --- ✪ --- Rozpatrując wady i zalety samorządu uczniowskiego, autor z łatwością odpiera tak nieistotne zarzuty, jak niekompetencja polityczna uczniów, niezdolność stosowania przez nich sprawiedliwych kar i zwiększenie pracy i trudności dla nauczyciela. Z zalet metody wymienione są następujące: 1) charaktery uczniów odsłaniają się wobec nauczyciela, 2) odciąża się nauczyciela, któremu udało się oprzeć system samorządu na stałej podstawie, 3) ustrój samorządowy rozwija u uczniów panowanie nad sobą (tkwi w tym fakcie korzystna dwuznaczność wyrażenia angielskiego self-government: znaczenie polityczne oraz psychologiczne), 4) uczniowie poznają na podstawie doświadczenia wartość podziału pracy, 5) uczą się patrzeć na rzeczy zbliska, 6) samorząd uczniowski odkrywa naturalnych przywódców, samorodnych kierowników, 7) kierownicy nabierają poczucia odpowiedzialności. Pod temi krótko sformułowanemi nagłówkami kryje się bardzo szeroki zakres wartości moralnych, społecznych i intelektualnych, jakie można osiągnąć, stosując samorząd rozumnie i świadomie. --- ✪ --- Są to wnioski, znakomicie potwierdzone przez ankietę, przeprowadzoną w szkołach polskich. Wszyscy nauczyciele (z wyjątkiem liczby, nie przekraczającej 1% ogółu) uznają samorząd uczniowski za doniosły środek wychowawczy w różnych kierunkach, pod warunkiem jednak rozumnego stosowania go. Metoda sama — jak powiadają — jest bez zarzutu, krytyce podlegają tylko formy i sposoby jej wprowadzenia w życie. --- ✪ --- Ferrière podaje warunki, których spełnienie jest niezbędne, aby samorząd uczniowski urzeczywistniał tkwiące w nim

---

1 Dokładny materjał w sprawie samorządu uczniowskiego w Polsce ogłoszony został w »Oświacie i Wychowaniu« (1932, zesz. 4—6), jako wynik ankiety przeprowadzonej dla Międzynarodowego Biura Wychowania.

 wartości wychowawcze. Brzmią one w krótkości w sposób następujący. Przedewszystkiem należy postępować w sposób organiczny; cierpliwość i czas więcej zdziałają, niż siła i zapalczywość. Należy uczniom doradzać, ale nic nie narzucać, czuwać, aby nie przekroczyli granic rozsądku, ale nie zabraniać prób wkraczania na własne tory, choćby błędne, o ile próby te wynikają z dobrej woli. Każda klasa powinna rozpoczynać organizację na własny sposób. Jak otrzymywane rady moralne rzadko są skuteczne, tak też mało skuteczna jest konstytucja, zapożyczana od innych, będąca wynikiem cudzych prób, błędów i nawrotów. »Jak niema dwu jednakich jednostek czy klas w szkole, tak samo nie może być dwu jednakowych konstytucyj... Błędem byłoby proponować gotową konstytucję, która byłaby elementem statycznym i martwym, pustą ramą, podobną do sztucznej woszczyny, którą wstawiamy do ula, chcąc wyzyskać pracę pszczół« (str. 215). Pewien stopień autonomji można przyznawać społeczności dzieci lub młodzieży, bez względu na wiek, dopiero wtedy, gdy dowiodą, że nań zasługują. Najlepszym sposobem urzeczywistnienia samorządu jest stopniowe przechodzenie od posłuszeństwa do wolności. Wychowawca powinien się starać o ukształtowanie ducha klasy, ducha radosnej pracy. »Radość jest cementem, który spaja umysły« (str. 219). --- ✪ --- Książka Ferrière'a, prócz głębokich uwag ogólnych i wnikliwej analizy naukowej, odznacza się sugestywnym optymizmem i wiarą w naturę ludzką, dla której warto poświęcić największe wysiłki wychowawcze. Stanowi to o tem, że mimo nieuwzględnienia w niej nowych doświadczeń, długo jeszcze będzie stanowiła lekturę nietylko pożyteczną i pouczającą, lecz również przyjemną i pobudzającą do myślenia. --- ✪ --- Do przekładu samego dzieła dołączono przekład trzech artykułów, w których autor poruszał tę samą sprawę (»Samorząd u dzieci anormalnych«, »Lew Tołstoj a swoboda wychowania«, »Próba samorządu w Anglji«). Przekład staranny. Adam Zieleńczyk.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH

✪ --- PORADNIK W SPRAWACH NAUCZANIA I WYCHOWANIA oraz administracji w szkołach ogólnokształcących. — Nakł. Min. W. R. i O. P. Warszawa. Skł. gł. Książnica-Atlas T. N. S. W. 1933. — R. V, zesz. 1 (7): Uwagi ogólne o nauczaniu geografji. Pomoce do nauczania geografji. Pracownia geograficzna. Wskazówki bibljograficzne. — R. V, zesz. 2 (8): Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach. — R. V, zesz. 4 (V): Egzamin dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących.

✪ --- BIBLJOTEKI OŚWIATOWE. Spis na dzień 1 stycznia 1930 roku oraz tablice statystyczne. — Min. W. R. i O. P. — Warszawa. Nakł. Państw. Wyd. Książek Szkolnych we Lwowie. 1932. Str. 306.

✪ --- SZKOLNE SCHRONISKA WYCIECZKOWE. Informator VII. Rok 1933. — Min. W. R. i O. P. — Warszawa. Skł. gł. Książnica-Atlas T. N. S. W. 1933. Str. 192 + mapa.

✪ --- J. WŁ. DAWID. PSYCHOLOGJA RELIGJI. Z portretem autora i życiorysem, skreślonym przez Henryka Lukreca. Warszawa. Nakł. »Naszej Księgarni«. 1933. Str. 150.

DRUKARNIA POCZTOWEJ KASY OSZCZĘDNOŚCI, WARSZAWA, BUGAJ 5. (3379)